Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 6870278
Centre d'intérêt: 755

Sylvestre, Gaston.

Amélioration de la compréhension en lecture française chez les anglophones au secondaire / par Gaston Sylvestre. -- [Trois-Rivières?] : G. Sylvestre, 1984.
iv, 99 f. ; ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation, Concentration Enseignement". Bibliogr.: f. 98-99.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue seconde * Anglophone * Compréhension * Classe d'immersion * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Dans ce rapport de recherche, l'auteur rend compte d'une expérimentation qu'il a faite auprès de 32 élèves anglophones du secondaire en classe d'immersion. Il voulait vérifier les stratégies pédagogiques aptes à améliorer leur compréhension en lecture française. Ces stratégies, l'auteur les a puisées en grande partie dans le nouveau programme de français, langue maternelle. Ils les a expérimentées avec les élèves et les a jugées au moyen d'une grille d'évalustion et lors de rencontres avec les élèves. Parmi les stratégies, les élèves reconnaissent une grande importance à l'anticipation, c'est-à-dire à la pré-connaissance qu'ils ont du sujet autour duquel ils vont lire. L'expérimentation a montré également que les approches fonctionnelles du nouveau programme de français, langue maternelle, facilitent la compréhension en lecture chez des élèves anglophones et les intéressent. Bref, un programme fait à l'origine pour des francophones qui peut servir utilement à des anglophones en classe d'immersion.

Type de document: r

EDUQ 8870278

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Gaston SYLVESTRE

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Colette BARIBEAU

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Amélioration de la compréhension en lecture française chez des anglophones au secondaire.

EDUQ 8870278

Résumé:*

Un certain nombre d'études ont servi de base à la conception du nouveau programme de français, langue maternelle. Par ailleurs, il ne semble pas que l'on ait élaboré de stratégies pédagogiques ou moyens pouvant permettre aux anglophones d'améliorer leur compréhension en lecture française, au niveau secondaire.

Nous avons réuni un groupe d'anglophones, en immersion française, au secondaire, pour vérifier par quelles stratégies pédagogiques nous pourrions les aider à améliorer leur compréhension en lecture.

C'est à partir des fondements théoriques du nouveau programme que nous avons expérimenté avec les élèves les principaux mécanismes composant l'acte de lire. C'est ce même cadre théorique que nous privilégions dans l'élaboration des différentes stratégies.

Lors de cette recherche, nous avons commencé par en vérifier le contexte. Après, nous avons identifié les principaux mécanismes. En plus de permettre l'expérimentation, la fabrication des grilles d'évaluation a rendu ensuite possible l'objectivation.

Nous avons décrit méthodiquement chaque expérimentation. A chaque fois que nous avons présenté du matériel didactique aux élèves et des grilles d'évaluation, il s'agissait pour eux de dire dans quelle mesure ils jugeaient valables les activités pédagogiques et les expériences auxquelles ils avaient été soumis.

Dans la cueillette des données, non seulement nous nous sommes servis de ces grilles, mais aussi des activités d'objectivation et des rencontres avec les élèves.

Les résultats obtenus ont indiqué qu'il y avait effectivement un lien entre l'identification des mécanismes par les élèves et une plus grande facilité pour eux de lire. Ainsi, la plupart d'entre eux reconnaissent l'importance de "l'anticipation".

Il ressort aussi, avec une forte majorité, que les approches fonctionnelles du nouveau programme de français langue maternelle ont facilité leur compréhension en lecture, en plus de les intéresser.

Finalement, nous en sommes arrivés à la conclusion qu'il y a une adéquation entre un programme fait à l'origine pour des francophones et la manière dont ce groupe d'anglophones y a répondu.

Signature du candidat

Date: Le 30 oct 84

Signature du directeur de recherche

Date: 5 nov. 84

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AMÉLIORATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE FRANÇAISE CHEZ DES ANGLOPHONES AU SECONDAIRE

par

GASTON SYLVESTRE

Programme de maîtrise en éducation

Concentration enseignement

Rapport de recherche

présenté à

l'Université du Québec à Trois-Rivières

Juin 1984

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Madame Colette Baribeau pour la qualité de son travail comme directrice de recherche.

Je désire aussi souligner le fait que c'est grâce à la généreuse collaboration de Madame Lise Dagenais et de ses élèves, ainsi qu'à celles des directeurs de l'école, MM. Leif Torjusen et Edward Lessard que j'ai pu rédiger ce rapport et vivre cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé i

Remerciements iii

Table des matières iv

CHAPITRE I

Introduction 1
Description des lieux, de l'objet, de l'importance, des objectifs de la recherche 2

CHAPITRE II

Présentation du cadre théorique de la recherche. Analyse et synthèse. 10

CHAPITRE III

Les différentes étapes méthodologiques: 18

a) Déterminer le contexte d'expérimentation 18
b) Identifier les principaux mécanismes 21
c) Utiliser différentes stratégies 23
d) Fabriquer des grilles d'évaluation 25
e) Expérimenter 26
f) Objectiver 27

CHAPITRE IV

Description méthodique de chaque expérimentation (avec présentation du matériel pédagogique et des grilles d'évaluation) 29

CHAPITRE V

Conclusion 91

Présentation des résultats et des questions soulevées par la recherche 91

Bibliographie 98

CHAPITRE I

Introduction

Notre expérience d'enseignant nous a fait réaliser l'importance de la compréhension en lecture. Le chercheur se pose toujours plusieurs questions sur ce sujet. C'est à la suite de ces questions relevant de notre pratique professionnelle que nous commençons à en chercher les réponses dans des assises théoriques. Comment faciliter cette prise de sens par le jeune lui-même? Ou encore: par quels moyens pédagogiques peut-on la favoriser?

Cette recherche se déroule auprès d'anglophones au secondaire. Ils sont en classe d'immersion.

C'est cette expérience que nous vous présentons. C'est le cheminement du chercheur et des jeunes. Notre rapport se compose de bases théoriques et de réajustements techniques. Ce rapport tient compte de toute l'expérience vécue pendant six mois.

Nous vous en proposons les résultats. Ceux-ci prouvent qu'il est possible d'améliorer la compréhension en lecture française chez des anglophones au secondaire.

Description des lieux, de l'objet, de l'importance et des objectifs de la recherche

Lorsque, dans ce rapport, nous parlons de contexte d'immersion, nous nous référons à une école où la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle de l'enfant. On y encourage fortement les enfants à communiquer, même entre eux, en français.

Dans le cas qui nous occupe, il s'agit d'un enseignement donné complètement en français, à l'exception des cours de "Language Arts" et d'éducation physique qui, eux, sont dispensés en anglais.

"The term Immersion Program designates one in which 70% or more of the total instruction time is in French in the First year of the program, regardless of the grade level at which French is introduced, this time allotment may be altered in the second or third year".[1]

C'est une expérience professionnelle de sept ans directement rattachée à l'enseignement du français au secondaire et à l'université qui est le point de départ d'une recherche sur "l'amélioration de la compréhension en lecture française auprès

---

1. Rapport publié par "Ontario Institute for Studies in Education", novembre 1974.

   "L'expression "programme d'immersion" signifie un programme dans lequel 70% ou plus de la langue d'enseignement est le français, pendant la première année du programme, sans tenir compte du niveau des élèves auxquels on s'adresse en français. On peut varier le nombre de périodes dispensées en français lors de la seconde ou de la troisième année."

   Par immersion tardive, on entend que le cours d'immersion en français se dispense en 1re ou 2e secondaire, par exemple, au lieu du primaire.

d'anglophones au secondaire". Notre expérience, comme chercheur, se situe au niveau de l'enseignement du français comme langue seconde ou dans un contexte d'immersion totale.

Après avoir organisé et participé à des classes vertes, nous avons travaillé comme guide auprès de jeunes manitobains, au Québec et ailleurs. Notre expérience comporte aussi des activités d'enseignement comme moniteur de langue seconde, comme assistant et comme chargé de cours en français auprès d'anglophones américains et canadiens. À cela, s'ajoute deux ans d'enseignement en français au secondaire, en milieu majoritairement anglophone. Nous voulons vérifier, par le biais de notre recherche quelques éléments de notre enseignement en français, en français immersion ou en français langue seconde.

Dans un premier temps, nous voulons, suite à certaines difficultés rencontrées, développer une variété d'approches propres à favoriser la compréhension en lecture française. Cela vient du fait que, dans notre tâche d'enseignement, nous nous sommes rendu compte que, même au dernier cycle du secondaire, il était difficile de présenter aux élèves cette composante essentielle du programme. Cela s'avère aussi vrai lorsqu'il s'agit de développer des mises en situation pertinentes à l'enseignement de la compréhension en lecture française chez des anglophones au secondaire.

Dans un second temps, à la base de la problématique même découlant d'expériences relatives à cet enseignement, il nous est apparu que beaucoup de jeunes malgré l'utilisation d'un matériel didactique approprié, manifestaient un manque de compréhension en lecture.

Le problème est de trouver, dans le cadre actuel de la recherche et dans une certaine classe spécifique les mises en situation propres à améliorer la compréhension en lecture chez les jeunes. Cette amélioration de la compréhension en lecture, nous allons l'aborder par le biais du processus de lecture.

Si la compréhension en lecture peut aussi faciliter la maîtrise d'une langue seconde, il devient important d'en reconnaître l'impact, à l'heure où le marché commun en Europe tend à favoriser les échanges entre pays de langues différentes.

Les relations franco-américaines, comme le contexte canadien dans sa politique de bilinguisme, sont d'autres exemples de cette nécessité d'apprendre une langue seconde: "Tel est l'enthousiasme de beaucoup d'anglophones qu'ils suggèrent que la langue seconde soit mise au programme dès la première année du cours élémentaire.".

Les enseignants se retrouvent souvent face à une situation où ils doivent penser une pédagogie propre à l'enseignement des langues secondes et en immersion. Les préoccupations de la présente recherche rejoignent les intérêts actuels de plusieurs chercheurs, dans le domaine de l'éducation. Ceux-ci appuient les enseignants dans leur tâche. Ainsi, des oeuvres complètes se consacrent à l'apprentissage et à la prise de conscience du processus de lecture. Goodman, dans son approche psycho-linguistique, parle de la pertinence de certaines approches pouvant faciliter la compréhension en lecture, en créant, par exemple, un contexte favorable et en partant de la réalité du jeune.

Le jeune lui-même prend souvent conscience que le fait de maîtriser les éléments de base d'une langue seconde peut être le signe d'un perfectionnement

personnel et professionnel. Cela a pour effet parfois de le stimuler. Il voit souvent là une possibilité d'avancement professionnel lui permettant d'accéder de cette manière à des postes de cadres au gouvernement, par exemple. Il y voit aussi une possibilité de s'affirmer et de pouvoir accéder à des postes intéressants comme dans le monde des relations internationales.

Devant une telle situation, les étudiants de la classe choisie pour la recherche, comme beaucoup de canadiens allophones, n'ont-ils pas des attentes précises quant à la lecture en classe d'immersion? N'en reconnaissent-ils pas l'importance?

Dès novembre 1974, l'"Ontario Institute for Studies in Education" publiait dans un rapport ses conclusions sur les effets du bilinguisme en éducation au niveau du Canada. On retiendra parmi celles-ci, celles qui ont trait à la lecture.

"Students in an early total French immersion program quickly catch up to their English educated peers in English reading skills if they are introduced to formal instruction in English Language arts at the Grade two, three or four level."[2]

---

2. "Les étudiants du premier cycle au cours élémentaire, en immersion totale en français, rattrapent leurs confrères/consoeurs dans l'acquisition des habiletés en lecture si on leur donne des cours réguliers en anglais en 2e, 3e et 4e années du primaire."

"Students in a late French immersion program who concurrently take a course in English do not fall behind in their English reading comprehension and vocabulary knowledge."[3]

Ces conclusions du rapport nous amènent à dire que le fait d'être en immersion française ne désavantage pas les étudiants en lecture anglaise. Ce qui sous-entend qu'en plus d'apprendre à comprendre des textes en français, les étudiants allophones, (parlant une autre langue que le français), suivent les programmes réguliers au niveau de leur compréhension en lecture anglaise. Ils ont sensiblement les mêmes résultats que leurs confrères et consoeurs dans des écoles anglaises.

La lecture figure dans presque tous les programmes. Cependant, une expérience de sept ans dans le milieu enseignant et une rencontre du chercheur avec les responsables des programmes de français, langue seconde et en immersion, nous portent à croire qu'il existe très peu de développement dans l'application de l'enseignement à la lecture.

Le chercheur a comme tâche d'amener les jeunes, à l'aide des assises théoriques, à repérer et à utiliser des mécanismes propres au processus de lecture en vue d'améliorer sa compréhension en lecture. Une fois que le jeune repère ces mécanismes, il reste à évaluer avec lui leur pertinence sur sa compréhension en lecture.

---

3. "Les étudiants en immersion tardive en français qui suivent des cours réguliers en anglais ne sont pas en retard sur les autres étudiants en compréhension en lecture et au niveau de l'acquisition de leur vocabulaire, en anglais."

Les professeurs trouvent très rarement dans la plupart des programmes des indications sur les moyens à prendre pour arriver à développer chez le jeune sa compréhension d'un texte. Souvent, ils n'y trouvent qu'une énumération d'objectifs, sans toutefois expliquer comment arriver à aider le jeune à les atteindre.

Le chercheur décide de monter un éventail de mises en situation adaptées au matériel didactique présenté au jeune pour répondre à ce besoin. Il s'agira d'utiliser diverses approches pédagogiques adaptées à un type de clientèle particulier et à ses besoins. Il s'agira de vérifier par la suite si l'élève peut identifier les mécanismes à la fin de la recherche et jusqu'à quel point il juge importantes leurs applications dans sa compréhension en lecture.

Ainsi, les programmes ne proposent pas souvent d'applications pratiques des mécanismes pour aider le jeune à améliorer sa compréhension de textes. Il reste donc au chercheur de développer le matériel didactique nécessaire.

Le chercheur doit faire les liens entre les hypothèses théoriques et le matériel didactique. Il doit aussi adapter des mises en situations présentant ces hypothèses théoriques. Après consultation des programmes d'enseignement, nous avons déduit que le chercheur devait aussi faire ce travail.

Une fois le problème posé, nous avons dû, pour notre recherche, faire un choix parmi différentes stratégies pédagogiques. Nous avons fait le choix de faire ressortir de la façon la plus évidente les éléments ou mécanismes propres à faciliter le processus de compréhension en lecture du jeune.

L'un des objectifs de notre recherche est de vérifier, auprès des élèves, si les moyens présentés pour faciliter leur compréhension en lecture leur ont été utiles.

De plus, l'approche communicative préconisée dans le nouveau programme met l'accent sur l'utilisation de documents authentiques. C'est pourquoi nous tiendrons compte d'un éventail dépassant le matériel strictement pédagogique, dans la présentation des textes au jeune. Le recours au dictionnaire a comme avantage de présenter des éléments connus et d'apporter certaines explications supplémentaires reliées aux documents distribués à tout le groupe.

En outre, nous faisons des applications pédagogiques des textes au programme. Le chercheur entend aussi utiliser une variété de mises en situation. Aussi, permettons-nous aux jeunes d'avoir accès à plusieurs textes diversifiés.

Considérant l'ampleur du domaine, nous avons fixé certaines limites et, de ce fait, circonscrire les objectifs de la recherche:

A) Le chercheur choisit certaines stratégies et les mises en situation en fonction d'un groupe donné de 32 élèves.

B) La banque de texte est en relation avec les objectifs de la recherche.

C) Tout au long de l'expérimentation, le chercheur approfondit sa compréhension des mécanismes utilisés en lecture par les élèves et, par la même occasion, en modifie l'application, lorsque nécessaire.

D) Le chercheur construit ses grilles d'évaluation pendant la recherche et les modifie suivant les résultats obtenus lors de chaque expérience.

E) Ce sont les élèves qui évaluent dans quelle mesure ils considèrent que l'identification de certains mécanismes a pu les aider dans leur compréhension de textes.

Après avoir présenté l'importance de la recherche, sa problématique et ses objectifs, nous allons maintenant exposer les postulats sur lesquels se fondent notre étude.

CHAPITRE II

Présentation du cadre théorique de la recherche. Analyse et synthèse.

Cette recherche se fonde sur une étude approfondie des nouveaux programmes d'enseignement du français actuellement en vigueur, ainsi que sur les fondements théoriques de base leur ayant donné naissance.

Parallèlement à ces sources, le chercheur tiendra aussi compte des documents produits par le P.P.M.F. de l'U.Q.T.R. (le programme de perfectionnement des maîtres en français), ceci, dans la mesure où ces documents présentent une analyse synthétique de l'acte de lire et de ses applications pédagogiques.

Alors que les nouveaux programmes préconisent une approche communicative basée sur la réalité de la vie quotidienne, c'est dans l'étude de Frank Smith, traduite par Alain Vézina, que le chercheur puisera les concepts de base quant à la compréhension en lecture et l'apprentissage de cette composante. Au niveau théorique, cet ouvrage a servi directement à la conception du nouveau programme en appuyant la description de ces deux concepts sur des données spécialisées (p. 1).

Quant au niveau pratique, nous nous sommes inspirés du livre publié par Frank Smith "Comment les enfants apprennent à lire". Ce livre est l'un des documents

qui ont servi de base à l'application pratique de "l'approche communicative" préconisée théoriquement, d'abord, par le même auteur.

Certains documents, comme par exemple, le livre de Pierre Chamberland, Savoir lire, volets I, II, III apportent des éléments de plus à la réflexion théorique sur l'acte de lire, tout comme l'oeuvre de Jean Foucambert, La manière d'être lecteur, offre, pour sa part, un choix de réponses variées dans la redéfinition d'une pédagogie de l'apprentissage de la lecture.

Pour ce qui est de l'étude de Josée Valiquette, Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, c'est au niveau théorique, puis ensuite pratique que le chercheur en adaptera les lignes de force. Celles-ci vont dans le sens de l'approche communicative où l'on essaie de mettre en relief des situations éducatives relevant d'éléments puisés dans la réalité.

L'ensemble des concepts théoriques retrouvés dans les documents ci-haut mentionnés servira donc de base à notre recherche: soit en ce qui a trait à la définition de l'acte de lire lui-même, sa conception théorique, ses applications pédagogiques, ou à la compréhension en lecture et son apprentissage.

Cependant, étant donné qu'il est apparu au chercheur que les documents ici présentés auraient avantage à être complétés, notamment dans le cas de l'évaluation, nous aurons recours à des sources supplémentaires.

L'évaluation en lecture publié par le P.P.M.F. servira de base au montage de la banque de textes utilisée dans la recherche. L'un des aspects les plus importants

présenté dans ce document est le regroupement en une grille (p. 32) des différents types de discours composant une lecture, dans une approche communicative.

Dans la cueillette des données se rapportant à l'évaluation, une grille utilisée[4] par la conseillère pédagogique à la Commission scolaire Ste-Croix servira à compléter le document publié par le P.P.M.F., étant donné l'éventail de critères qu'elle apporte, la précision des éléments qu'elle souligne et les avantages au niveau des applications pratiques qu'elle présente.

Ainsi, une analyse du Guide méthodologique Notions sur la taxonomie apporte d'autres éléments quant à l'évaluation des tests et des textes présentés lors de la recherche:

> "Une taxonomie est un outil, qui lorsque bien utilisé, doit permettre d'éviter que les objectifs à poursuivre ne soient présentés sans aucun lien entre eux. Ainsi, en facilitant la classification des objectifs, la taxonomie permet de mieux évaluer le niveau atteint dans un ensemble d'objectifs." (p. 8)

Entendons par taxonomie l'ensemble détaillé d'éléments regroupés en différentes catégories selon les besoins du chercheur.

Les autres documents publiés par le P.P.M.F. font porter l'accent sur la prise de conscience des indices ou entrées dont le jeune se sert pour comprendre un texte "Les entrées en lecture" (p. 4) que ce soit du point de vue lexical, contextuel,

---

4. Nous en citerons un fragment dans le chapitre IV.

syntaxique, syllabique ou grapho-phonétique. De plus, ces documents présentent l'importance de la pertinence des interventions rattachées aux différentes entrées.

> "Il est suggéré en effet de diversifier nos interventions de manière à utiliser plusieurs entrées lors de la préparation et l'exploitation d'activités en lecture..." (p. 4)

Par ailleurs, nous essayons de rendre plus facile la tâche de l'enseignant en élaborant des éléments propres aux stratégies pédagogiques relatives aux différents types de discours.

> "Le but premier de cette classification est de permettre à l'enseignant de prendre conscience qu'il existe plusieurs types de textes et que l'enfant doit avoir l'occasion de lire la plus grande variété de textes possible;" (p. 15), Les intentions de lecture.

Les documents du P.P.M.F. proposent des pistes d'exploration concernant le processus de lecture comme tel. "La lecture est un processus mental qui se déroule à plusieurs niveaux et dont les diverses composantes nous autorisent à l'envisager comme une activité psychologique, psycholinguistique et cognitive." (Le processus de lecture, p. 45)". Le document étudie aussi les principaux mécanismes qui constituent l'acte de lire, (p. 2) et qui sont des éléments essentiels dans l'orientation pratique et théorique de la recherche.

Pour continuer l'analyse des documents présents dans la recherche, les trois volets de Savoir-lire, de Pierre Chamberland, traitent d'un aspect spécifique de

l'acte de lire, l'aspect idéographique, puis de l'aspect prospectif et grapho-phonétique. Dans l'aspect idéographique, la notion de "signifiant/signifié" est essentielle, c'est-à-dire que le signifiant peut être le panneau et le signifié l'interdiction de fumer. L'aspect idéographique se compose des signifiants "signaux" et des signifiés les "réalités", qu'ils représentent dans l'acte de lire. L'on complète par des explications de textes de cet ordre. L'aspect prospectif parle de "la concertation d'activités mentales et perceptives identifiables expérimentalement, soit l'aspect sensori-moteur perceptif et intellectuel". (p. 1, volet 2) (on essaie de faire le lien entre le domaine sensoriel et cognitif). Une réflexion sur l'utilisation et l'utilité pédagogique d'un système où il y a transformation des éléments graphiques (lettres ou groupe de lettres) en éléments sonores (phonèmes) constitue le troisième aspect (grapho-phonétique) du Savoir-lire de Pierre Chamberland. Ces trois volets "constituent un outil de réflexion pour le maître en exercice... proposée [sic] au praticien de l'enseignement", (cf. la note).

C'est aussi parce que le livre de Frank Smith La compréhension et l'apprentissage (trad. de A. Vézina), définit les fonctionnements de base qui constituent l'acte de lire qu'on l'a utilisé pour appuyer les fondements théoriques du nouveau programme. "La première habileté de base consiste à anticiper le sens et à prélever des échantillons sur la structure de surface afin de réduire l'incertitude; ce processus dont j'ai parlé dans le chapitre trois, est tout aussi fondamental pour la lecture que pour la compréhension de langue parlée. La seconde habileté consiste à faire usage de l'information visuelle le plus économiquement possible." (p. 192) L'auteur dit aussi: "En théorie comme en pratique, la compréhension apparaît comme la base de l'apprentissage" (p. VII)... "la compréhension et l'apprentissage, toujours selon l'auteur, sont inséparables." (p. 2)

En plus d'apporter ces éléments théoriques, Smith présente d'autres éléments sur la compréhension en lecture en démontrant "que la compréhension du sens facilite non seulement la lecture, mais en est même indissociable". (p. 171) On s'interroge sur le langage: "le langage est une chose excessivement compliquée" (Miller p. 169)... "Il faut parler de formulation d'hypothèses..., de vérification..., de règles..., d'engendrement..., d'aptitudes innées et universelles, de symboles..., de phrases..., de structures linguistiques..., en bref le langage..." (p. 169)

D'autre part, dans La manière d'être lecteur, Foucambert nous livre son optique sur la compréhension en lecture:

> "C'est donc en lisant beaucoup et d'une manière de plus en plus fluide, à voix haute, que les nécessités techniques cesseront peu à peu d'emplir le champ de conscience et que l'esprit sera de plus en plus disponible pour saisir le contenu de la pensée." (p. 13)

Il poursuit, en disant:

> "Au moins pendant l'apprentissage, le mot écrit n'est pas un signifiant, il n'est que le codage du signifiant, et ce signifiant est oral; pour atteindre le signifié, il faut donc décoder le mot écrit, l'oraliser." (p. 15)

Il traite aussi des questions fondamentales de l'apprentissage de la lecture et apporte des réponses qui définissent une nouvelle pédagogie. (p. 129)

Cette nouvelle pédagogie se retrouve dans l'approche communicative préconisée dans Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, rapport fourni par Josée Valiquette où l'on procède "en faisant une analyse et une synthèse sur le rôle des fonctions de la communication appliquée à la didactique des langues" (note liminaire). On parle d'abord des justifications de l'approche préconisée à partir d'une revue de la littérature sur le problème des fonctions de la communication, (présentation). Ce rapport peut servir de prétexte théorique à l'application pratique du nouveau programme.

Nous nous sommes aussi inspirés du livre Vers une nouvelle pédagogie de la lecture de Cohen et Mauffrey pour procéder à la sélection des textes. Ce livre présente clairement le côté théorique des principaux mécanismes privilégiés dans notre recherche. De plus, de nombreux textes et exercices concrétisent les courtes explications théoriques.

De cette recension et de cette analyse du cadre conceptuel de la recherche, nous avons retenu plusieurs éléments qui nous serviront de balises lors de la planification et de l'expérimentation de nos activités.

a) Le montage de la banque de textes et de tests utilisés lors de la recherche se situe dans une approche fonctionnelle.

b) Les textes et les tests privilégiés lors de la recherche répondront aux différents types de discours utilisés au Québec.

c) Dans l'acte de lire, c'est la prise du sens, appelée compréhension, qui orientera la recherche. Cela exigera en plus des notions sur l'apprentissage.

On décomposera la compréhension en des éléments susceptibles d'en vérifier l'impact sur les objectifs de la recherche, soit le langage lui-même (p. 169).

Le processus mis en branle dans l'acte de lire comporte certains mécanismes qui en constituent l'essence et dont il faut prendre conscience.

d) Il est nécessaire d'utiliser différentes approches quant à la présentation des textes, Les intentions en lecture.

e) L'évaluation elle-même de la recherche partira de grilles adaptées à la clientèle, à ses besoins et aux objectifs de la recherche. D'autres éléments, inspirés de la taxonomie de Bloom, viendront s'ajouter aux instruments de mesure lors de l'étape "évaluation".

Résumons donc les principaux éléments sur lesquels nous nous appuyons pour effectuer notre recherche. Dans un premier temps, son cadre théorique répond à la présentation pratique des principaux mécanismes utilisés dans l'acte de lire. Il fait aussi ressortir comment tel ou tel type de mises en situation peut favoriser les éléments de la compréhension théorique de la lecture par ces jeunes en les rendant plus conscients de l'utilisation qu'ils font de certains de ces mécanismes.

Dans un second temps, le cadre théorique nous permettra de vérifier si le fait que le jeune soit plus conscient des mécanismes composants l'acte de lire, ou du moins les reconnaisse, cela peut améliorer sa compréhension en lecture.

CHAPITRE III

Les différentes étapes méthodologiques:

Pour arriver aux résultats de la recherche, nous avons tenu compte, tout d'abord, du contexte d'expérimentation, de l'endroit où se situe la recherche et des caractéristiques du milieu. C'était la première étape à franchir.

a) Déterminer le contexte d'expérimentation

Le cadre scolaire lui-même a des exigences. Le chercheur se rend compte que l'horaire des élèves peut influencer leur comportement intellectuel. Nous avons observé que la réaction de ces derniers devant des textes différait selon qu'on les leur présentait en dernière période le vendredi, ou à la première, le lundi. L'heure, la température, l'ambiance de travail peuvent influencer le processus de compréhension en lecture des jeunes.

Chaque rencontre avec les élèves est de cinquante minutes. Le chercheur prend note de tous ces éléments.

Les interventions de la titulaire contribuent à apporter des éléments intéressants. C'est à la suite de rencontres avec celle-ci que nous décidons de remanier certains aspects de la recherche. Elle n'oriente pas le chercheur vers une prise de conscience des mécanismes utilisés en lecture. Elle encourage très

fortement le chercheur à amener les jeunes à identifier les mécanismes présentés, à en auto-évaluer ensuite la pertinence. Cela devient alors une auto-évaluation du lien entre le mécanisme et son appor., quant à l'amélioration compréhensive des textes présentés.

On peut appeler limites à la recherche les facteurs ayant pu influencer la compréhension des élèves en lecture française. Ce sont, par exemple, les influences apportées par les professeurs de l'école, l'attitude et le comportement de la titulaire de français par rapport à la recherche que nous faisons, la dynamique de leur propre groupe, leur développement physique et mental, l'attitude et le comportement de leur entourage immédiat, les facteurs d'ordre psychologique propres à leur âge, une motivation intrinsèque et extrinsèque en rapport avec leur orientation future au niveau scolaire et professionnel, plus d'autres éléments qui demeurent souvent incontrôlables pour le chercheur et les enseignants eux-mêmes.

Un point important à considérer: les caractéristiques propres au groupe.

Le chercheur travaille avec un groupe de jeunes âgés de douze (12) à quatorze (14) ans. La plupart d'entre eux sont d'origine grecque. Le grec est la langue qu'ils parlent à la maison, mais dans la vie courante c'est surtout en anglais qu'ils s'expriment. Ayant fait toutes leurs études primaires en anglais, presque tous s'identifient à la population anglophone montréalaise. L'an dernier, (en 82 - 83), ils ont commencé un cours d'immersion tardive, en français. On les a sélectionnés parmi les meilleurs élèves de l'école à la fin de leur première secondaire, avec 90% et plus comme résultat en mathématiques.

Ils font l'équivalent du programme de français de la quatrième secondaire régulière en français, car l'école, en leur donnant plus de cours de français, s'est fixé comme objectif de terminer le programme de cinquième secondaire en français, à la fin de l'année scolaire, parce qu'ils ont tous leurs cours en français et que l'école oriente son enseignement dans ce sens, contrairement à d'autres écoles d'immersion qui ne dispensent que quelques cours en français.

L'école secondaire St-Laurent, ou "St-Laurent High School", se situe à Ville St-Laurent, au nord-ouest de Montréal. On y dispense l'équivalent de la première et de la deuxième secondaire. Cette école se distingue généralement par le potentiel intellectuel et les bons résultats de ses élèves.

Les jeunes de notre groupe-cible constituent, pour la majorité d'entre eux, la première génération grecque à Montréal. Ils habitent à Montréal et doivent souvent faire un long trajet en autobus et en métro pour se rendre à leurs cours. Quelques-uns seulement sont d'origine anglophone et vivent "en anglais" à la maison. Leurs parents les encouragent très fortement à aller à cette école, quand ils ne les y forcent pas. C'est souvent un type d'éducation traditionnelle que le jeune retrouve à la maison (père autoritaire et mère protectrice). Souvent on peut même caractériser cette éducation de très sévère. Souvent, ces jeunes doivent passer leur été, à la campagne dans leur famille. La majorité de leurs sorties et de leurs loisirs se font d'ailleurs en famille. C'est presque toujours pour visiter la famille qu'on sort de la maison. Les jeunes ont ainsi une vision parfois fragmentaire de la Grèce et des villes qu'ils ont visitées.

Le but principal des parents en envoyant leurs enfants à l'école St-Laurent est de leur permettre d'accéder, par la maîtrise de la langue française, à un

échelon social plus élevé que le leur, étant souvent eux-mêmes peu instruits. Ils sont prêts à investir énormément pour permettre à leurs enfants de faire de bonnes études.

Il y a lieu d'insister sur le fait que, pour la majorité des élèves, leurs réactions culturelles et sociales semblent souvent en accord avec celles de la population qu'ils côtoient, soit la population anglophone de Montréal. La majorité des jeunes n'ont aucun contact avec la population francophone montréalaise. Souvent ils se considèrent comme minoritaires, de par leurs origines grecques. Dès l'école maternelle, ils ont été en contact avec le corps professoral anglophone et la clientèle des écoles protestantes de Montréal. Leur adhésion à ces groupes peut y trouver là des raisons.

C'est à la suite du colloque de l'A.C.F.A.S., tenu aux Trois-Rivières au printemps 83, que le chercheur a pu entrer en contact avec un professeur, (chercheur en immersion), de l'université McGill. Ce chercheur a ensuite contribué au présent choix de cette classe en nous conseillant de téléphoner à la commission scolaire protestante de Montréal et d'y demander l'aide du directeur de la recherche en immersion. À la référence faite à ce professeur à l'université McGill, le directeur de la commission scolaire a pu recommander facilement trois professeurs qui pourraient être en mesure d'accueillir le chercheur. C'est après une conversation téléphonique avec l'un des trois enseignants proposés que nous avons pris la décision d'effectuer notre recherche dans cette école. La titulaire a elle-même invité le chercheur à rencontrer tel groupe spécifique d'élèves, à cause du degré de sérieux et de capacité de réflexion observé chez ces jeunes de deuxième (II^{e}) secondaire, de l'école St-Laurent.

La seconde étape franchie a été l'identification des mécanismes utilisés en lecture.

b) Identifier les principaux mécanismes

À ce stade, le chercheur procède à la présentation des principaux mécanismes utilisés en lecture. Ils sont:

a) la systématisation, qui consiste à poser les yeux sur certaines parties du texte sans l'oraliser, même intérieurement;

b) l'anticipation, ou "l'apport d'un contexte", le plus souvent très bien connu pour favoriser la prise de sens d'un texte au complet ou de parties de texte manquantes, comme dans le cas des tests de closure, par exemple;

c) l'association, définie comme la similitude qui existe entre des constructions syntaxiques d'une langue et celles d'une autre langue: cela peut permettre de faire des liens signifiants d'une langue à l'autre, ex.: **"Mi ta skirbi"** qui signifie en créole "J'écris" et **"Mi no ta skirbi (cu un potlood)"** "Je n'écris pas avec un crayon". Dans ce cas, la première construction syntaxique nous amène à traduire la seconde par sa négation. Il en va de même pour la compréhension de certains mots retrouvés tel quel ou légèrement modifiés d'une langue à l'autre, comme dans le cas de plusieurs termes scientifiques (ex.: psychology pour psychologie, anatomy pour anatomie).

d) la prise d'indices dans l'acte de lire, où l'on fait une prise de sens à partir du déchiffrement du début ou de la fin des unités sémantiques, de la reconnais-

sance de lettres, surtout celles à valeur idéographique (tréma, accent circonflexe), de la disposition de consonnes et alternance consonnes/voyelles, etc.

e) et, enfin, la discrimination fine, où l'on fait une prise d'indices "infaillible" dans l'anticipation syntaxique et sémantique.

Nous décidons de retenir les trois premiers mécanismes, en insistant surtout sur l'anticipation. Ce dernier mécanisme apparaît quotidiennement comme celui qui a le plus d'impact sur la compréhension en lecture des jeunes. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons pensé tout d'abord lui réserver une place de choix.

c) Utiliser différentes stratégies

La troisième étape consiste "à utiliser différentes stratégies pédagogiques" regroupant les mises en situation, les choix de textes et/ou le matériel pédagogique et l'entrevue individuelle. Cela, dans la présentation des mécanismes utilisés en lecture. Chaque mécanisme présenté aux jeunes lors de la recherche regroupe un certain nombre de textes. Nous tirons les stratégies du Guide d'utilisation des activités d'apprentissage.

Durant toute la recherche, nous pensons important de trouver l'éventail de mises en situation nécessaire pour faciliter la compréhension du jeune en lecture. C'est à l'aide de documents qui offrent une description détaillée des différentes stratégies pédagogiques et de leurs objectifs que l'on a tenté de répondre à cet aspect de la problématique. Il est nécessaire pour y répondre de pallier au manque de ressources quant à la présentation variée des différents textes.

De plus, le chercheur doit non seulement faire des choix de textes variés, mais aussi trouver des applications pratiques à ces textes. Il veut s'assurer, de cette manière, que les élèves ont de la facilité à les aborder et à les comprendre. L'objectif est de présenter du matériel pédagogique adapté du niveau du groupe-cible. Nous devons aussi satisfaire aux exigences du programme de quatrième secondaire en français en distribuant une banque de textes correspondant à différents types de discours. Voilà là un des objectifs spécifiques de leur école!

Le chercheur, en prenant soin de répondre aux besoins de l'école, tiendra compte de l'approche des nouveaux programmes dans le montage de la banque de textes... "Parmi ce matériel d'appoint, il est souhaitable d'inclure une certaine quantité de matériel authentique, c'est-à-dire de documents oraux ou écrits destinés aux locuteurs natifs et non aux élèves qui apprennent la langue seconde, (catalogues, dépliants, films, etc.). Le matériel authentique constitue une aide précieuse puisqu'il expose l'élève à la langue telle qu'elle est utilisée à l'extérieur de la classe." (p. 30) C'est dans cette optique que l'on veillera à répondre à la clientèle étudiante et à ses besoins dans le choix des textes utilisés pour la recherche.

Le chercheur choisit donc ses stratégies pédagogiques et ses textes en fonction de critères établis. Ces critères étant ceux du nouveau programme.

À ces critères, s'ajoute l'expérience personnelle et professionnelle du chercheur. Chaque groupe a souvent une façon particulière de répondre aux mêmes stratégies pédagogiques et au choix du même matériel didactique présenté.

Par ailleurs, l'utilisation de l'entrevue individuelle de l'élève avec le chercheur a souvent comme effet de situer l'élève face à son propre cheminement et de le guider au besoin, ou de le rassurer. Un autre des avantages serait de donner au chercheur des indices sur le niveau de compréhension scolaire de chaque élève. La mise au point de certains éléments, comme la perception qu'a chacun des élèves de sa compréhension en lecture, est une des nombreuses conséquences de ces rencontres individuelles. Le fait de rencontrer au début de la recherche chacun des élèves a permis d'entrer en contact avec eux de façon plus personnelle, de sécuriser les plus hésitants en travaillant dès le début pour établir une relation d'échange entre l'adolescent et le chercheur.

Nous créons un climat de confiance avec les élèves dans le but de provoquer leurs réponses et leurs commentaires. La titulaire, cependant, appuyée par le chercheur, insiste auprès des élèves sur l'honnêteté intellectuelle qu'exige cette tâche ainsi que le sérieux et l'application que cela leur demande à tous. C'est chez eux que l'on ira puiser la plupart des indices, quant à la mise en marche et au déroulement des exercices et des expériences en groupe constituant la recherche même. Nous tentons, dans la mesure du possible, de leur éviter trop de contraintes. Nous travaillons pour que tout soit clair et précis pour les élèves.

Ce qui nous amène à la quatrième étape méthodologique "la fabrication de grilles".

d) <u>Fabriquer des grilles d'évaluation</u>

La titulaire propose aussi des moyens concrets, comme l'évaluation en pourcentage dans les réponses aux questions des grilles. Elle veut faciliter la tâche

du chercheur dans la construction de ces grilles. Elle présente à celui-ci un modèle de grille utilisée[5] par la conseillère pédagogique à la Commission scolaire Ste-Croix et qu'elle-même utilise. Nous construisons ces grilles à partir des objectifs du nouveau programme. Des documents, comme Le processus de lecture, apportent aussi un éclairage intéressant dans la création des grilles.

Le chercheur produit dans les grilles les sous-questions reliées aux hypothèses de la présente recherche.

Nous concevons ces grilles de façon à permettre à l'élève d'être conscient d'un mécanisme de lecture. Après avoir appliqué ce mécanisme dans sa compréhension en lecture, le jeune, par ces grilles, peut se questionner. Il peut s'interroger sur la relation entre les interrogations que celles-ci suscitent et la modification possible de son comportement intellectuel en lecture.

Le chercheur utilise Developing Question-Asking Skills pour construire ses questions lors de la fabrication de grilles d'évaluation ou lors d'activités d'objectivation. Il fait de même pour vérifier dans quelle mesure les élèves jugent pertinentes les stratégies et les mises en situation composant cette recherche.

Une analyse de chacune des grilles d'évaluation et des commentaires apportés par les élèves peut permettre d'explorer d'autres éléments. C'est dans les interventions subséquentes du chercheur, dans l'élaboration des autres stratégies pédagogiques et du matériel didactique que nous pouvons en reconnaître l'utilité.

---

5. La même grille sera citée de façon fragmentaire dans le chapitre IV.

Tout ceci va habituellement dans le sens d'une amélioration de la compréhension en lecture française chez le jeune.

e) Expérimenter

Nous devons ensuite passer à la cinquième étape l'expérience ou ce qui peut se définir comme l'acte lui-même de présenter les documents, d'intervenir auprès des élèves au besoin et de planifier le déroulement de l'activité en fonction de critères comme le temps. C'est la passation des documents, suivie de la complétion par les élèves des grilles d'évaluation accompagnant les textes lus. Cela peut aussi être suivi d'une autre étape méthodologique appelée objectivation.

f) Objectiver

La même chose que pour les grilles d'évaluation se produit dans les entrevues et les activités d'objectivation. Nous voulons dire que le chercheur a soin, à chaque fois, de vérifier le degré de compréhension par les élèves des questions posées et du mode d'évaluation proposé.

Nous procédons, dans les activités d'objectivation, de façon à permettre le plus grand nombre d'interventions possibles de la part de tous les élèves du groupe. Nous fonctionnons de façon à susciter les questions et à mettre en valeur ce processus chez tous les élèves. Nous leur demandons d'émettre tous les commentaires qui pourraient éclairer le chercheur.

C'est des éléments rencontrés lors de la première entrevue individuelle concernant la lecture d'un texte particulier que le chercheur partira pour voir

jusqu'où les questions mêmes des grilles d'évaluation, les activités d'objectivation, ses interventions et celles de la titulaire influencent l'identification du mécanisme et son application éventuelle dans la compréhension en lecture.

Ces activités d'objectivation veulent répondre aux objectifs de la recherche. Celles-ci veulent amener les élèves à partager leur réflexion quant à l'identification des différents mécanismes et à leur application dans la pratique au niveau scolaire et personnel. Cette application vise en premier lieu, bien sûr, l'amélioration en compréhension en lecture française.

Dans les activités d'objectivation, le fait de développer des questions précises faisant appel le plus possible à la réalité du jeune semble être un élément important. Il devient alors assez facile de voir, chez chacun des élèves, jusqu'à quel point le processus de réflexion et de questionnement a été déclenché, quant à l'amélioration de la compréhension en lecture.

CHAPITRE IV

Description méthodique de chaque expérimentation avec les jeunes.

Nous allons tenter de décrire méthodiquement chacune des expérimentations avec les jeunes. Le chapitre précédent en a déjà présenté les éléments de base.

Lors de la première rencontre avec les jeunes, nous leur expliquons en quoi consistent la recherche et leur contribution requise à celle-ci. De plus, afin de favoriser une première prise de contact, nous leur demandons quels sont leurs intérêts personnels. Le chercheur se présente et fait part aux jeunes de son expérience professionnelle. Tout cela a pour but de permettre aux personnes engagées dans cette recherche de pouvoir se sentir plus à l'aise et communiquer plus facilement, car les réflexions et les commentaires des jeunes y jouent un rôle très important.

Cette rencontre révèle que quatre-vingt-dix pour cent des élèves manifestent un intérêt marqué pour le sport. Leurs sports préférés sont le soccer, le badminton, le hockey, le football, le basketball, le baseball, le patin, le tennis et le volleyball. Ils aiment tous aller dans les parcs d'amusement.

Ils disent aussi partager, comme autres intérêts, la cuisine, la mode, la musique, la télévision en général, le dessin, les mathématiques, le cinéma et la danse. La "cote" d'intérêt descend à environ quatre élèves sur trente-deux

pour les catégories autres que le sport. Un ou deux d'entre eux mentionnent "Men at work" et "Police" comme groupes musicaux ayant leur faveur.

Lors d'une deuxième rencontre, chaque étudiant choisit un article de La Presse du 10 septembre 1983, dont voici deux des textes présentés: Enquête sur la mort d'une jeune fille de Pierre Foglia et La rentrée: un malaise en sourdine de Mariane Favreau.

LA PRESSE, MONTRÉAL, SAMEDI 10 SEPTEMBRE 1983

Enquête sur la mort d'une jeune fille

Pierre Foglia

Un soir du mois d'août dernier, Nicole a donné son âme à Satan et ses effets personnels à une chum en lui demandant : « Combien ça coûte d'ici au pont Jacques-Cartier, en taxi ? » La chum ne s'est doutée de rien. On a repêché Nicole dans le fleuve une semaine plus tard. On l'a identifiée par les dents. C'était une jolie fille, mais elle avait de vilaines dents et se les était fait refaire. On a repêché Nicole et on a retrouvé ses dentiers.

À dire vrai, je ne me souviens pas très bien de Nicole. Je ne revois pas du tout son visage. « Mais si, jolie, petite, blonde, des yeux bleus... » m'a-t-on rappelé quand on m'a annoncé sa mort à mon retour de vacances. Non, vraiment je ne me rappelais pas. Et encore moins de ces yeux, plus tuyaux que le reste.

J'avais rencontré Nicole il y a un an. À l'époque, elle avait 17 ans et se prostituait au Carré Saint-Louis. Elle ne m'a pas regardé une seule fois durant l'entrevue. Tout ce dont je me souviens, c'est combien cela lui était pénible de parler d'elle... que autre fille, prostituée comme elle, racontait à sa place... S'était-il, Nicole, c'est la fille de son père, mais pas la fille de sa mère. Hein Nicole ? » Nicole ne répondait même pas. Elle écoutait l'histoire, bouche ouverte, comme si ça n'était pas la sienne. Et l'autre continuait : « Nicole c'est la fille de la maîtresse de son père. Maintenant pour l'enfoncer à sa maîtresse pour la faire virer par sa femme. Et quand divorcera ou il sera, son père La mettra. Hein Nicole ? »...

J'avais sorti tout ça et les six centièmes de cuillerée, plus quelques cernes vicelo, et la dope, et les flics. Et même des décolletés comme ça : « Nicole a baisé pas avec les clients. Hein Nicole ? » Là-dessus Nicole n'avait répondu. Juste deux mots. Pour annoncer sa spécialité. Le bruit de la bouche. Chaque soir, après avoir fait son numéro, Nicole allait dans une maison avec une prostituée, le ou la journaliste a l'air plus putain que l'autre...

Aujourd'hui j'essaie de m'en tenir aux faits. Et un des faits importants dans cette histoire, c'est que Nicole n'était plus prostituée lorsque elle s'est tuée. Elle était danseuse depuis plusieurs mois. « Danseuse, on sait bien... », diront les braves gens, qui justement non, ne savent pas. Les filles qui dansent nues dans les clubs couchent rarement avec les clients, elles ont bien assez de les voir... J'ai parlé avec une fille qui, le jour de la fête de Nicole, en juin dernier, est allée lui porter un gâteau de fête... « Elle était assez contente de m'annoncer qu'elle dansait et ne se prostituait plus. Elle m'a montré ses chèques de paie. Elle était avec l'air de payer des impôts et de l'assurance chômage ! ... C'est fou, mais pour elle c'était comme prouver qu'elle existait ailleurs que sur les fiches de la police... » Pourtant, à peine quelques semaines plus tard, Nicole faisait une autre tentative de suicide qui s'est terminée, celle-là, par un lavage d'estomac à l'hôpital. Faut croire que le fait de payer ses impôts, ne prouve en rien qu'on existe.

Je n'ai pas retrouvé le chauffeur de taxi qui l'a conduite jusqu'au pont. Ça ne m'empêche pas de deviner comment ça s'est passé...

— Le pont Jacques-Cartier, qu'elle a dit en s'asseyant sur la banquette arrière.

— Ou ça sur le pont ? a demandé le chauffeur.

— Au milieu, qu'elle a répondu.

Je suis à peu près certain qu'il ne se sont rien dit d'autre. Mais peut-être que le chauffeur a trouvé qu'elle avait l'air triste, il aura alors pensé « pourvu qu'elle ne soit pas malade dans mon char... »

Je n'ai pas rejoint non plus son amie Jackie chez qui elle habitait ces dernières temps. Je voulais voir Jackie parce que je sais qu'elle est allée au salon où Nicole a été exposée avant d'être incinérée. Jackie a rencontré les parents, des ouvriers ordinaires paraît-il. Et elle connaissait la chum de Nicole qui pushe rue Saint-Denis. Je ne l'ai pas rejoint non plus, celui-là. Au Carré, on m'a dit : « Jackie ? elle est en dedans, elle a poignardé un client ». Rue Saint-Denis, on m'a dit : « Bob ? on ne l'a pas vu ça fait plus d'un mois ». Ce n'est pas facile de faire enquête dans ces milieux là. On n'y fait pas trop la différence entre un journaliste et un flic. Il est vrai que des fois...

Il est vrai aussi que mon enquête m'a amené à la même conclusion que la police : le suicide ne fait aucun doute. Bien qu'il ait serait pas fous non plus de dire qu'il s'agit d'un meurtre. Ou d'un avortement. Nicole « avortant d'elle-même »... c'est une autre amie de Nicole qui m'a soufflé cette image. L'horreur qui se mord la queue en somme. Le bébé de Rose-Marie s'appelle Rose-Marie...

J'ai parlé de meurtre aussi. Mais je n'insiste pas. La thèse de l'assassinat collectif a eu que trop servie. En disant que c'est la faute de tout le monde, c'est comme si on disait que c'est la faute de personne. C'est comme si rien n'était arrivé.

Vous-même, en ce moment n'êtes-vous pas en train de vous demander si on je n'ai pas inventé toute cette histoire ? Même que vous ajoutez tout bas : « Et quand bien même elle serait vraie, bien naïf qui s'en étonnerait »... Vous avez bien raison allez. Il n'y a pas de quoi faire une manchette. La désespoir n'est plus un sujet d'exception. Cette triste histoire le montre bien, le désespoir est un lieu public où n'importe qui peut se rendre en taxi.

Vous avez bien raison, allez. Cette Nicole n'a jamais existé. D'ailleurs ce n'est même pas son nom...

pour les catégories autres que le sport. Un ou deux d'entre eux mentionnent "Men at work" et "Police" comme groupes musicaux ayant leur faveur.

Lors d'une deuxième rencontre, chaque étudiant choisit un article de La Presse du 10 septembre 1983, dont voici deux des textes présentés: Enquête sur la mort d'une jeune fille de Pierre Foglia et La rentrée: un malaise en sourdine de Mariane Favreau.

LA PRESSE, MONTRÉAL, SAMEDI 10 SEPTEMBRE 1983

Enquête sur la mort d'une jeune fille

Pierre Foglia

Un soir du mois d'août dernier, Nicole a donné son sac à main et ses effets personnels à une chum en lui demandant : « Combien ça coûte d'ici au pont Jacques-Cartier, en taxi ?» La chum ne s'est doutée de rien. On a repêché Nicole dans le fleuve une semaine plus tard. On l'a identifiée par les dents. C'était une jolie fille, mais elle avait de vilaines dents et se les cisaillait faites refaire. On a repêché Nicole et on a retrouvé son dentiste.

À dire vrai, je ne me souviens pas très bien de Nicole. Je ne revois pas du tout son visage. « Mais si, jolie, petite, blonde, des yeux bleus... » m'a-t-on rappelé quand on m'a annoncé sa mort à mon retour de vacances. Non, vraiment je ne me rappelais pas. Et encore moins de ces yeux, plus fuyants que le reste.

J'avais rencontré Nicole il y a un an. À l'époque, elle avait 17 ans et se prostituait au Carré Saint-Louis. Elle ne m'a pas regardé une seule fois durant l'entrevue. Tout ce dont je me souviens, c'est combien cela lui était pénible de parler d'elle... que notre fille, prostituée comme elle, racontait à sa place... C'est-tu, Nicole, c'est la fille de son père, mais pas la fille de sa mère. Hein Nicole ? » Nicole ne répondait même pas. Elle écoutait l'histoire, bouche ouverte, comme si ce n'était pas la sienne. Et l'autre continuait : « Nicole c'est la fille de la maîtresse de son père. Mais c'est son père l'a obligée à se maîtresser pour la faire élever par sa femme. Et quand elle a eu 13 ans, son père l'a violée. Hein Nicole ? »...

J'avais noté tout ça et les six spectatrices de samedi, plus quelques autres vues, et la dope, et les fists. Et même des décolletés comme : « Nicole a bâdé pas avec les clients. Juste Nicole ! », là-dessus Nicole m'avait répondu, Juste deux fois. Pour augmenter sa spécialité [illegible]. Le bonhomme j'avais fait [illegible] Comme cela arrive souvent dans une entrevue avec une prostituée, le vrai journaliste a l'air plus putain que l'autre.

Aujourd'hui j'essaie de m'en tenir aux faits. Et un des faits importants dans cette histoire, c'est que Nicole n'était plus prostituée lorsqu'elle s'est noyée. Elle était danseuse depuis plusieurs mois. « Danseuse, on sait bien... », diront les braves gens, qui justement non, ne savent pas. Les filles qui dansent nues dans les clubs couchent rarement avec les clients, elles ont bien assez de les voir... J'ai parlé avec une fille qui, le jour de la fête de Nicole en juin dernier, est allée lui porter un gâteau de fête : « Elle était assez contente de m'annoncer qu'elle dansait et ne se prostituait plus. Elle m'a montré ses chèques de paie. Elle était assez fière de payer des impôts et de l'assurance chômage !... C'est fou, mais pour elle c'était comme preuves qu'elle existait ailleurs que sur les fichiers de la police... » Pourtant, à peine quelques semaines plus tard, Nicole faisait une autre tentative de suicide qui s'est terminée, celle-là, par un lavage d'estomac à l'hôpital. Faut croire que le fait de payer ses impôts, ne prouve vraiment rien qu'on existe.

Je n'ai pas retrouvé le chauffeur de taxi qui l'a conduite jusqu'au pont. Ça ne m'empêche pas de deviner comment ça s'est passé...

— Le pont Jacques-Cartier, qu'elle a dit en s'asseyant sur la banquette arrière.

— Où ça sur le pont ? a demandé le chauffeur.

— Au milieu, qu'elle a répondu.

Je suis à peu près certain qu'ils ne se sont rien dit d'autre. Mais peut-être que le chauffeur a trouvé qu'elle avait l'air nerveux. Il aura alors pensé « pourvu qu'elle ne soit pas malade dans mon char... »

Je n'ai pas retrouvé non plus son amie Jackie chez qui elle habitait ces derniers temps. Je voulais voir Jackie parce que je sais qu'elle est allée au salon où Nicole a été exposée avant d'être incinérée. Jackie a rencontré les parents, des ouvriers ordinaires paraît-il. Et elle connaissait le chum de Nicole qui pushe rue Saint-Denis. Je ne l'ai pas rejoint non plus, celui-là. Au Carré, on m'a dit : « Jackie ? elle est en dodane, elle a poignardé un client ». Rue Saint-Denis, on m'a dit : « Bob ? on ne l'a pas vu ça fait plus d'un mois ». Ce n'est pas facile de faire enquête dans ces milieux là. On n'y fait pas trop la différence entre un journaliste et un flic. Il est vrai que des fois...

Il est vrai aussi que notre enquête m'a amené à la même conclusion que la police : le suicide ne fait aucun doute. Bien qu'il n'y aura pas eu lieu non plus de dire qu'il s'agit d'un meurtre. Ou d'un avortement. Nicole s'avortant d'elle-même... c'est une autre amie de Nicole qui m'a soufflé cette image. L'horreur qui se mord la queue en somme. Le bébé de Rose-Marie s'appelle Rose-Marie...

J'ai parlé de meurtre aussi. Mais je n'insiste pas. La thèse de l'homicide collectif a eu trop servi. En disant que c'est la faute de tout le monde, c'est comme si on disait que c'est la faute de personne. C'est comme si rien n'était arrivé.

Vous même, ne vous mêlez-vous pas en vain de vous demander si ce je n'ai pas inventé toute cette histoire ? Même que vous ajoutez tout bas : « Et quand bien même elle serait vraie, bien naïf qui s'en étonnerait »... Vous avez bien raison allez. Il n'y a pas de quoi faire une manchette. La désespoir a cet plus un sujet d'exception. Cette triste histoire le montre bien, le désespoir est un lieu public où n'importe qui peut se rendre ou tenir.

Vous avez bien raison, allez. Cette Nicole n'a jamais existé. D'ailleurs on n'est même pas son amie...

La rentrée, un malaise en sourdine

■ Les feux qui enseignent la rentrée scolaire dans les écoles, collèges et universités distinguent à peine les années d'insatisfaction qui risquent de faire monter la fièvre dans les semaines et les mois à venir. Des administrateurs aux étudiants, des commissaires d'écoles aux enseignants et aux parents, partout existe un malaise...

Il apparaît peu probable qu'on revive les excès de travail de l'an dernier, mais le climat n'en sera pas moins tendu.

MARIANE FAVREAU

diquement troublé. Les enseignants du primaire, du secondaire et du collégial qui ont perdu quelque 15 000 l'an dernier (la moitié en jours de grève, l'autre moitié en diminution de salaires) pour « gagner » une semaine de travail plus longue, n'ont certes pas l'enthousiasme habituel des rentrées. D'autant plus que certaines directions entendent appliquer avec rigueur les clauses de présence et de disponibilité à l'école. Sans compter qu'au secondaire, une partie des professeurs héritent d'un plus grand nombre d'élèves ou doivent enseigner plus d'une matière, contrairement à l'habitude acquise. Et dans bien des cas, on doit appliquer des nouveaux programmes.

La retraite

Pas surprenant qu'un bon nombre d'enseignants en fin de carrière désirent se prévaloir des dispositions avantageuses de pré-retraite annoncées par le ministre. Mais hola, on fait marche-arrière. Alors qu'on croyait pouvoir bénéficier de la retraite jusqu'à cinq ans avant la date fixée (aux mêmes conditions que si on avait travaillé toutes ces années), le ministre vient de ramener cette possibilité à trois ans seulement, expliquent les syndicats. Donc, un certain nombre d'enseignants inaugurent leur école, cette année, en rêvant de la retraite.

D'autres raisons inévitables de l'organisation scolaire ravivent le mécontentement. À la CECM, par exemple, on avait surestimé la clientèle, si bien que l'Alliance des professeurs dit se retrouver maintenant avec 70 postes postes d'enseignants formés en début d'année. Cela s'ajoute aux 500 profs en disponibilité (ils étaient 4 000 en disponibilité dans tout le Québec, au 30 août.)

Ou bien c'est le rationnement du papier qui enrage les profs. À cause du manque de manuels (parce qu'on n'a pas remplacé les perdus et les déchirés, ou bien parce qu'il n'y en a pas encore pour accompagner un nouveau programme), on a habituellement recours aux ronéotypes. Or, des écoles ont donné des directives précises quant au nombre de feuilles disponibles pour chaque prof. Ce genre de petites vexations peut prendre des proportions énormes dans une période où chacun comptabilise le positif et le négatif.

LA PRESSE

Les écoliers sont joyeux, mais le malaise existe chez leurs professeurs.

Les cégeps

Dans les cégeps, le même sentiment de vulnérabilité habite les professeurs. L'accroissement sensible et cumulatif du nombre de collégiens ne va pas sans problème. Au cégep Montmorency de Laval, par exemple, on a rayé sur l'autre pour trouver des locaux. Ailleurs, les profs s'entassent dans des salles de travail exiguës. Certains se montrent sévères et rigides en début d'année, rapporte la rumeur étudiante, afin que les élèves moins motivés quittent au plus tôt. Question d'avoir des groupes viables.

Les collégiens, pour leur part, reprendront sans peu le flambeau traditionnel des luttes. Au moins deux sujets de mobilisation cette année : la loi sur le financement des associations étudiantes, ignorée en fin d'année scolaire, ne passera pas comme du beurre dans la poêle.

Par ailleurs un projet de réforme des études collégiales, à l'étude depuis des années, pourrait voir le jour dans les mois qui viennent. Cela risque de soulever l'opposition non seulement des collégiens, mais également des professeurs, pour des raisons distinctes cependant. Déjà les professeurs de philosophie ont pris les devants et s'opposent à la disparition de leur discipline dans l'enseignement collégial.

Mais c'est sans contredit le projet de loi 40 sur la restructuration scolaire qui cristallisera les énergies des commissaires, des cadres, des fonctionnaires des commissions scolaires et des parents. Et les enseignants ne manqueront pas d'y mettre leur grain de sel. Vaste ensemble et ardu, le projet de réforme indisposera encore des segments importants du monde scolaire. Et c'est du rejet des commissions scolaires provinciales que l'initiative de la contestation ouverte pourrait venir.

Le professeur nous conseille d'utiliser les articles de la Presse, comme matériel de base. En plus de répondre aux objectifs du nouveau programme, la variété des articles d'un tel journal sont susceptibles de rencontrer les intérêts de plusieurs étudiants. Deux étudiants tirent les titres des articles d'une enveloppe. Ils ont ensuite à les retrouver dans leur journal, puis doivent essayer d'en

comprendre le contenu. Ensuite, nous les rencontrons individuellement pour leur demander ensuite ce qu'ils ont compris. Nous choisissons l'article Enquête sur la mort d'une jeune fille, parce qu'il résume l'histoire de la vie d'une jeune fille de leur âge, en 1984. L'élève, lors de l'entrevue, nous dit avoir eu de la facilité à le lire. Nous nous rendons compte, par des sous-questions, qu'il a effectivement compris l'histoire. L'élève n'entre pas dans les détails. Il parle de l'importance des relations personnelles pour lui, comme pour cette fille. Il ajoute qu'on parle de la vie, ce qui peut signifier "drogue, prostitution, difficultés pour les jeunes". Cependant nous ne lui demandons pas de préciser ce qu'il entend par "on parle de la vie". Nous décidons de demander aux jeunes plus de précisions dans leurs commentaires en avançant dans cette recherche.

L'article La rentrée: un malaise en sourdine est d'actualité au moment où un élève en tire le titre et le lit. Une autre raison en faveur du choix de cet article, c'est qu'il peut amener le jeune à se poser des questions sur sa propre rentrée scolaire. Cela, d'ailleurs, semble se justifier par les commentaires apportés par le jeune. Il montre, en effet, qu'il peut très bien saisir le message de l'article. Il s'attache surtout aux problèmes présents dans les Cégeps, lors de sa rencontre avec nous.

De la même façon, nos rencontres avec les trente autres élèves semblent justifier la très grande majorité du choix des textes. Seulement deux étudiants sur trente-deux semblent rencontrer des difficultés avec leur article. Le chercheur profite de l'occasion, au moment de cette rencontre individuelle, pour demander à chaque jeune s'il a des difficultés à comprendre son texte. Souvent nous lui demandons de les préciser. Nous lui demandons aussi par quels moyens il est arrivé à mieux comprendre son texte. Le chercheur demande par exemple:

"Qu'est-ce que tu as fait pour t'aider à comprendre le texte?" L'étudiant de répondre: "J'ai pris les mots que je connaissais pour comprendre ceux que je ne connaissais pas."

Le chercheur saisit l'occasion pour établir un premier contact individuel avec chacun des membres du groupe, ceci dans le but de cerner où en sont les étudiants dans leur compréhension en lecture. Le chercheur tente d'apporter des éléments susceptibles de provoquer le questionnement de chacun, face à son propre processus de compréhension en lecture. C'est ainsi qu'une élève déclare que ce qui l'a aidée dans sa lecture, c'est le fait que sa mère vive les mêmes difficultés quand elle va chez le médecin que les patients dont on parle dans l'article. La pression sanguine de sa mère augmente dans un bureau de médecin, selon le type de relation qu'elle entretient avec lui. Elle rejoint ainsi l'essence du contenu de l'article portant sur les relations "technocratisées" et souvent rendues difficiles (tendues) entre les médecins et leurs patients. Le chercheur approuve l'élève à propos des liens qu'il fait et l'encourage à poursuivre son travail dans le même sens.

Cette première rencontre nous a permis de nous faire une assez bonne idée du niveau de compréhension en lecture des élèves de cette classe. La lecture des articles de la Presse nous semble appropriée à leur niveau de compréhension en lecture.

La titulaire propose ensuite le texte L'hypothétique théorie de la grande explosion, de Florian Houle, du Devoir du 15 septembre 1983. Nous le présentons à tout le groupe. Cette expérience est sensiblement la même que la dernière, car chacun des élèves doit rendre compte au chercheur de ce qu'il a compris du texte. La titulaire est en plus chargée de l'enseignement de l'histoire. C'est ce qui lui fait choisir un texte en fonction d'un thème étudié en cette matière.

L'hypothétique théorie de la grande explosion

Lors d'une récente entrevue que notre compatriote et éminent astrophysicien Hubert Reeves accordait ces jours derniers à un journaliste de la chaîne télévisée de Radio-Canada, nous en sommes restés sur notre faim des brillantes explications qu'il nous a données sur la formation des galaxies et l'émergence de la planète Terre du chaos primitif.

A la fin de l'entrevue, le reporter de Radio-Canada demanda à M. Reeves si l'on pouvait assigner une date approximative concernant l'âge de l'Univers. Reprenant l'hypothèse controversée de certains grands astrophysiciens, notre scientifique répondit tout d'abord que l'Univers avait pris naissance il y a environ 15 milliards d'années à la suite d'une immense explosion initiale (le Big Bang) d'où tout ce qui existe dans le cosmos aujourd'hui aurait originé durant les trois premières secondes de ce cataclysme apocalyptique.

Le journaliste-intervieweur demanda alors fort à propos à M. Reeves s'il existait quelque chose dans l'espace avant cette fameuse explosion initiale. Celui-ci répondit que le savant ne pouvait aller plus loin que cela dans ses spéculations, et que le reste relevait de la métaphysique ou de la théologie, dépendant du point de vue où l'on se place.

Chardin qui jusqu'à ce jour a le mieux expliqué l'émergence des choses du chaos primitif et l'apparition du phénomène sur la planète Terre. Seule la foi en un Être infini et tout-puissant peut rendre compte de l'apparente absurdité de l'Univers, sans quoi il ne reste que le néant noir, béant et inintelligible pour expliquer la finitude des êtres.

Aussi, à mon avis, nos astrophysiciens perdent un temps considérable et inutile à vouloir appuyer une date sur l'oeuvre du Créateur. A ce propos, le Britannique Martin J. Rees, astrophysicien de renommée internationale et professeur à l'Université de Cambridge, conclut de la façon suivante une étude sur la théorie du Big Bang: «Certes, dit-il, le rayonnement thermique de fond dans le cosmos pourrait jusqu'à un certain point constituer un argument en faveur de la théorie de l'explosion initiale de l'Univers (l'hypothèse dite Big Bang), mais continue l'auteur, que peut vraiment signifier ici le mot «initiale»? Notre monde se dilate et se contracte périodiquement et d'une façon continue dans un cercle infernal et désordonné de réactions physico-chimiques impossibles à prévoir dont l'ensemble des lois n'est pas prêt d'être élucidé même par les astrophysiciens de l'avenir.

La question du journaliste était toutefois fort pertinente si l'on veut poursuivre l'explication du monde sur un mode logique et rationnel. En effet, pour qu'il y eût une explosion initiale à tout ce qui existe aujourd'hui, il fallait que quelque chose existât déjà d'abord et fût susceptible d'exploser. Pour reprendre un postulat indéniable énoncé par le grand philosophe grec Platon, nous devons admettre aussi que «De rien, rien ne peut être tiré». Si l'on veut parler de commencement de l'Univers, fort bien. Mais il aurait fallu poursuivre le raisonnement en reconnaissant au moins qu'il y a deux grandes théories, sinon aussi valables, tout au moins aussi rationnelles l'une que l'autre pour expliquer l'Univers.

D'abord la thèse soutenue par les grands philosophes grecs Aristote et Platon, selon qui tout (matière et énergie) aurait existé de toute éternité et que le cosmos, aussi bien que les êtres, évoluerait et se transformerait éternellement dans un cercle fermé selon les lois de la physique et de la chimie, dont la plupart sont encore à découvrir de nos jours; raisonnement conforme en tous points à l'axiome philosophique des penseurs de l'Antiquité et des scientifiques contemporains, à savoir que dans l'Univers «rien ne se perd, et rien ne se crée».

L'autre thèse, tout aussi valable et davantage susceptible d'expliquer l'apparente absurdité du monde, est la thèse «créationniste» d'inspiration judéo-chrétienne si l'on veut, mais bien supérieure aux spéculations rationnelles de nos scientifiques athées. Aussi, d'après Chardin,

UP, puisque ce processus continue de se répéter constamment d'une façon continue, qui nous dit que cette explosion initiale n'a pas été précédée d'une autre explosion initiale, et ceci, ad infinitum, et dans ce contexte que peut signifier le mot «initiale» comme se le demande le savant britannique?

Comme de toutes les spéculations philosophiques des scientifiques contemporains aucune à date n'a su répondre à l'inquiétude métaphysique des penseurs d'aujourd'hui, il ne reste plus qu'à s'en remettre à une conception du monde tout aussi rationnelle et bien plus intelligible, et à s'en rapporter à un plus grand que soi qui, à coup sûr, a prévu la finitude de toutes choses, incluant la destin de l'homme sur terre. D'ailleurs, même les savants agnostiques les plus éminents tels Jean Rostand, Jacques Monod, etc., reconnaissent que dans leurs recherches scientifiques tout se passe (ou semble se passer, disent-ils) comme s'il y avait un dessein, une finalité aux processus physico-chimiques ou biologiques qu'ils étudient sans cesse. De là à admettre qu'il y ait un Créateur tout-puissant ayant présidé à l'origine du cosmos et le soutenant sans cesse, il ne devrait être pourtant relativement facile à franchir.

Comme le concluait Gonzague Truc, doyen de la Faculté philosophique de Strasbourg dans son ouvrage sur les différents systèmes philosophiques imaginés au cours de l'Histoire, nous devrions tout aussi facilement reconnaître, sans réticence, que «l'explication du monde sans la Foi est une absurdité inexplicable».

Florian HOULE
Montréal

Le chercheur trouve le choix de L'hypothétique théorie de la grande explosion valable et considère que le texte peut apporter un suivi à ce qui se fait déjà en classe. Il sait aussi que la titulaire a bien jaugé le niveau de ses élèves, en ce qui a trait à la compréhension de textes. Les connaissant suffisamment, elle peut facilement guider le chercheur vers un type de texte qui, souvent, éveille l'intérêt de toute la classe.

Au cours d'autres rencontres individuelles, les élèves témoignent tous, à peut-être deux exceptions près, d'une compréhension générale du texte.

Ils expriment rarement avec nuances les courants philosophiques présentés, mais les trois quarts peuvent dégager les différents points de vue émis dans le texte.

C'est sous forme de dictées données au chercheur que nous procédons pour situer le niveau de compréhension dans la lecture du texte. En voici deux échantillons:

I

Lundi le 26 octobre 1983.

Titre: Une hypothèse théorie de la grande explosion.

Résumé

Cet article nous dit qu'il y avait un astrophysicien appelé Hubert Reeves qui a expliqué sa théorie lors d'une entrevue à Radio-Canada. Il a expliqué qu'il y a eu une grande explosion appelé le "Big Bang" d'où après quelques secondes, tout l'univers a été formé. Cette théorie ne contre toutes les autres car on croyait que tout le monde avait été créé par Dieu le Créateur. Et c'est pourquoi cette théorie ne a l'encontre de ce que la population avait cru et croit maintenant, parce que personne n'avait jamais cru qu'à cause d'une grande explosion il y a 15 milliards d'années que tout l'univers et l'humanité a été formé par des gaz et des cellules. On finit par dire qu'on ne peut pas vraiment expliquer l'univers car c'est pas vraiment explicable.

Ce que j'ai compris dans ce texte c'est qu'il y a eu une entrevue entre un reporter et un astrophysicien qui s'appelle Hubert Reeves. Le journaliste de Radio-Canada lui a demandé à combien d'années remontait l'existence de l'Univers et M. Reeves a répondu là environ quinze milliards d'années cela après une explosion qui s'appelle le Big Bang. Il lui a aussi demandé si quelque chose existait avant cette explosion M. Reeves a dit qu'il n'existait rien avant cette explosion.

Par la suite, le chercheur demande aux élèves de lire Statistiques. Ce texte fait partie du document de l'école Activités de communication (p. 77), au programme de la septième année.

STATISTIQUES

"Il y a 22 millions d'habitants au Canada, mais il y en a 7 millions qui ont plus de 65 ans, ce qui en laisse 15 millions pour faire le travail, il y en a 10 millions de moins de 21 ans, ce qui laisse 5 millions de travailleurs. Si on enlève 2 millions d'employés du gouvernement fédéral, il en reste 3 millions qui travaillent. Il y en a 500 000 dans les forces armées, ce qui laisse 2 500 000 travailleurs. Déduisez 1 250 000 employés provinciaux et municipaux, et 250 000 dans les hôpitaux, les instituts, etc., et on en est réduit à un million pour faire le travail. Mais il y en a 700 000 inscrit à l'assurance-chômage et 200 000 qui sont à l'assistance sociale ou qui ne veulent pas travailler. Il reste donc 100 000 personnes pour travailler. Mais en tout temps, il y a 80 000 personnes en voyage hors du pays, et 19 998 autres en prison. Il n'y a donc plus que deux personnes pour faire le travail. Et c'est toi et moi, et je dois t'avouer que MOI, je suis tanné de faire tout le travail tout seul."

Gracieuseté de Carplex

Le chercheur, en présentant le texte reproduit ci-dessus, veut permettre aux élèves de se détendre et d' apprécier le côté humoristique de l'article. Nous saisissons l'occasion pour faire une activité d'objectivation. C'est-à-dire que nous demandons à tout le groupe de faire silencieusement trois lectures consécutives de Statistiques. Nous posons oralement à toute la classe, à la suite de leur première lecture, les questions suivantes: Avez-vous l'impression d'avoir compris tout le texte? Quelle en est l'idée principale? Et la conclusion? Après la seconde lecture, les questions sont: De quels moyens vous êtes-vous servis pour vous aider à comprendre le texte? Avez-vous eu besoin de faire des additions, par exemple, pour en comprendre le message ou avez-vous utilisé d'autres moyens? À la fin de

la troisième lecture, la question est: Avez-vous eu besoin de vous arrêter à un mot ou à plusieurs mots pour en trouver le sens? Avez-vous eu recours à la traduction à plusieurs reprises?

Tous disent qu'ils considèrent que ce texte est facile à comprendre. Comme ils comprennent le texte, un ou deux élèves, appuyés par les autres, disent ne pas avoir eu à utiliser des moyens comme la traduction, ou avoir eu recours au dictionnaire pour en saisir le contenu. Cinq ou six d'entre eux demandent au chercheur pour quelle raison ils doivent relire ce texte trois fois, puisqu'ils en ont tiré le contenu dès la première lecture.

Les autres appuient ces cinq ou six élèves. Le chercheur pense présenter à l'avenir d'autres niveaux de textes. L'activité d'objectivation tend à être pertinente quand le niveau du texte pose plus de difficultés de compréhension, selon ce qui ressort chez peut-être quatre-vingt-quinze pour cent des élèves.

Nous posons ces questions aux élèves dès le début de la recherche: Comment peux-tu comprendre un texte? Qu'est-ce que tu fais pour comprendre un texte? Montre-moi ce qui t'a aidé à *comprendre cet article*, (soit les mots, les expressions ou d'autres repères que tu as utilisés).

Les réactions des élèves amènent le chercheur à repenser son mode de fonctionnement et de questionnement.

À ce moment-ci de la recherche, le chercheur se rend compte qu'il va être probablement nécessaire de poser les questions d'une autre façon pour obtenir des informations plus précises. En effet, les élèves répondent difficilement à une question générale comme: "Qu'est-ce que tu fais pour comprendre un texte?" ou

"Comment peux-tu comprendre un texte?" Ils ne parviennent pas à identifier les mécanismes utilisés pour comprendre le sens d'un texte. Nous décidons alors de procéder d'une façon plus analytique. Nous devons, durant les cinquante minutes de travail avec les élèves, retirer le maximum de commentaires de leur part. Tous ceux-ci ne semblent pas demander mieux que de répondre aux exigences du chercheur, lors du passage des textes, par exemple. C'est ce que constate aussi leur professeur. Leur application à tous nous semble en être une autre preuve.

Nous décidons donc de présenter directement au groupe quelques-uns des mécanismes utilisés en lecture. (Nous les avons déjà définis dans ce rapport.)

En début de travail, nous privilégions l'expérimentation comme stratégie pédagogique dans la présentation du mécanisme de systématisation. Cela veut dire que l'élève doit arriver à appliquer ce mécanisme et à évaluer, par des essais pratiques, sa propre compréhension des textes soumis.

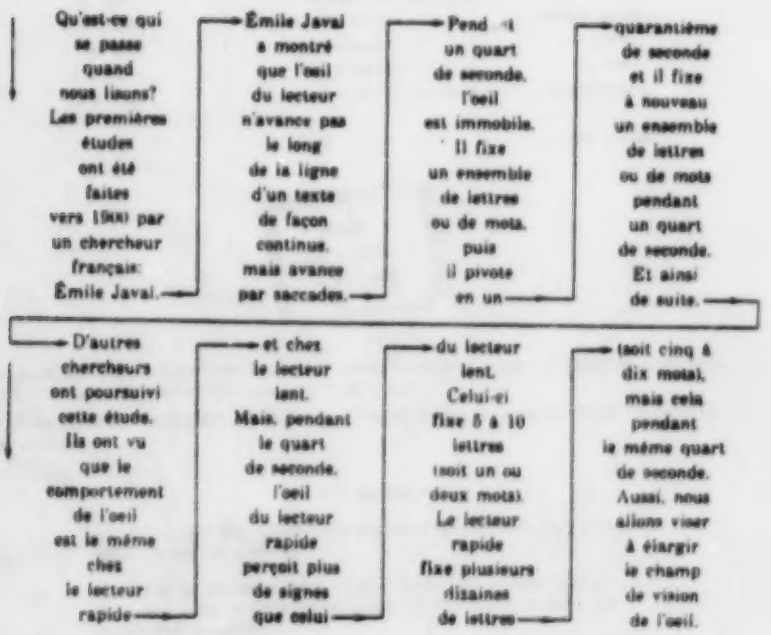
Pour le choix des textes relatifs à ce mécanisme, nous procédons de la façon suivante:

a) Le chercheur explique brièvement aux élèves l'utilisation technique du mécanisme, (description plus bas).

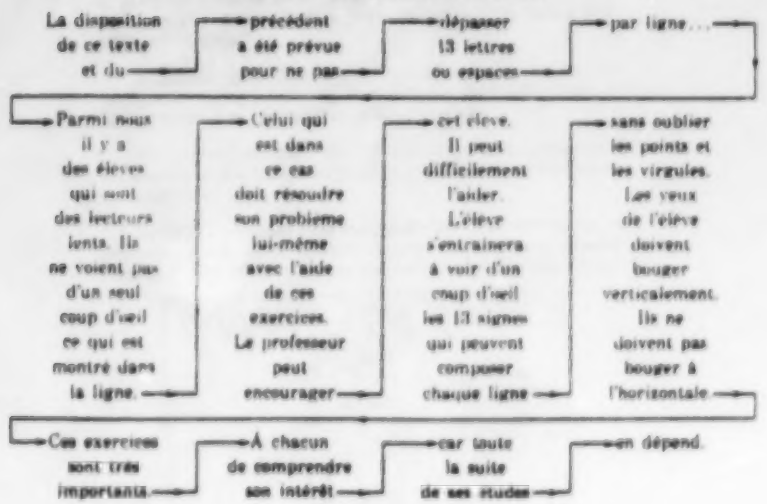
b) Tout de suite après, on utilise des textes préparés spécialement pour les élèves de IIe secondaire. Joseph Vincent, auteur de l'ouvrage Mon nouveau programme de français au secondaire: Comprendre, produire, objectiver, volet I, expose directement l'élève à ce mécanisme de systématisation en divisant le premier texte Les yeux et la lecture (p. 19) en quatre colonnes et

en lui demandant de lire la phrase par une simple fixation des yeux sur les parties du texte ainsi "découpé". L'élève doit suivre les flèches. Tous continuent à appliquer ce mécanisme en lisant les autres textes présentés : Invitation à améliorer notre lecture (p. 26), Pourquoi l'école? (p. 44), Les lois étranges (p. 48).

Les yeux et la lecture.


Qu'est-ce qui se passe quand nous lisons? Les premières études ont été faites vers 1900 par un chercheur français: Émile Javal.
Émile Javal a montré que l'oeil du lecteur n'avance pas le long de la ligne d'un texte de façon continue, mais avance par saccades.
Pend -t un quart de seconde, l'oeil est immobile. Il fixe un ensemble de lettres ou de mots, puis il pivote en un
quarantième de seconde et il fixe à nouveau un ensemble de lettres ou de mots pendant un quart de seconde. Et ainsi de suite.
D'autres chercheurs ont poursuivi cette étude. Ils ont vu que le comportement de l'oeil est le même chez le lecteur rapide
et chez le lecteur lent. Mais, pendant le quart de seconde, l'oeil du lecteur rapide perçoit plus de signes que celui
du lecteur lent. Celui-ci fixe 8 à 10 lettres (soit un ou deux mots). Le lecteur rapide fixe plusieurs dizaines de lettres
(soit cinq à dix mots), mais cela pendant le même quart de seconde. Aussi, nous allons viser à élargir le champ de vision de l'oeil.

Invitation à améliorer notre lecture.


La disposition de ce texte et du
précédent a été prévue pour ne pas
dépasser 13 lettres ou espaces
par ligne...
Parmi nous il y a des élèves qui sont des lecteurs lents. Ils ne voient pas d'un seul coup d'oeil ce qui est montré dans la ligne.
Celui qui est dans ce cas doit résoudre son problème lui-même avec l'aide de ces exercices. Le professeur peut encourager
cet élève. Il peut difficilement l'aider. L'élève s'entraînera à voir d'un coup d'oeil les 13 signes qui peuvent composer chaque ligne
sans oublier les points et les virgules. Les yeux de l'élève doivent bouger verticalement. Ils ne doivent pas bouger à l'horizontale.
Ces exercices sont très importants.
À chacun de comprendre son intérêt
car toute la suite de ses études
en dépend.

Pourquoi l'école?

Parce que le petit d'homme doit apprendre. Apprendre quoi? Trois choses et une quatrième. Il doit apprendre à marcher, à parler et à lire. Ce sont là les trois grandes libérations individuelles. Les deux premières sont assurées par la famille. La troisième est assurée par cette institution qui s'appelle l'école. De la maternelle à la fin de l'université, l'école a comme fonction principale d'apprendre à lire. Écrire, quand on en a le goût, est une conséquence.

Jean-Paul Lemieux

Lis un paragraphe du texte ci-dessous, puis tourne la page: tu trouveras ce même texte mais qui a été maltraité par un très mauvais imprimeur.

Sans regarder cette page, on te demandera de souligner les endroits où l'imprimeur s'est trompé.

Les lois étranges

On trouve aux États-Unis des lois bien étranges dont plusieurs frisent le ridicule.

Ainsi au Massachusetts, il est interdit aux jeunes d'utiliser des fusils à eau le dimanche et il leur est interdit de manger des cacahuètes à l'église.

À Winchester (Mass.), il est illégal de pratiquer l'équilibrisme, sauf à l'église.

À Miriam, dans le Dakota du Sud, la loi défend aux enfants de faire semblant de fumer avec des cigarettes de bonbon dans les écoles et à Asher, dans le nord du même État, même leur vente est illégale.

À Clinton, dans l'Indiana, les jeunes n'ont pas le droit de prendre un bain pendant l'hiver et à Barre, dans le Vermont, la loi les oblige à en prendre un chaque samedi.

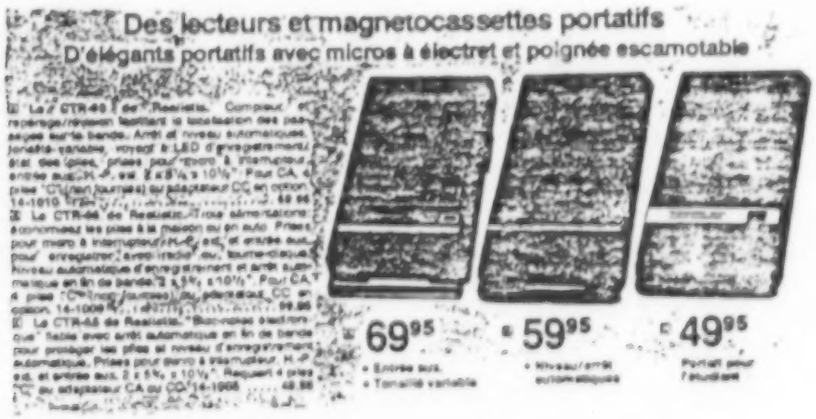
Si tu vas à Lexington, dans le Kentucky, la loi précise qu'il est interdit de mettre un cornet de crème glacée dans la poche de ton pantalon.

Ce sont là quelques-unes des nombreuses interdictions qu'on peut encore trouver de nos jours dans les vieux livres de lois américains. Heureusement, les lois inutiles tombent vite dans l'oubli.

Nous avons retenu ces textes, parce qu'ils étaient au programme de deuxième secondaire. Mais surtout parce que leur auteur les a conçus de façon à initier l'élève à une application progressive du mécanisme de systématisation.

Nous demandons toujours aux élèves d'appliquer le mécanisme, mais cette fois, avec d'autres textes. Les jeunes ont le choix entre le texte Radio Shack et Ateliers d'apprentissage micro-ordinateur, Ma mère se levait... et En l'espace de quelques années..., Blague à blanc/Claustrophobie blues et Carton-pâte au menu, puis Un éléphant sur mon balcon ou Déjeûner du matin. Ils doivent donc sélectionner cinq textes supplémentaires sur dix.

Radio Shack



Ces deux courts textes ont l'avantage de faire partie de la réalité quotidienne des jeunes et de répondre au type de discours incitatif. C'est parce que ma mère se levait... et En l'espace de quelques années... , proposent à la fois un défi et un jeu pour les jeunes qu'ils peuvent en choisir un des deux.

"Ma mère se levait"

Mamèreselevait aveclejourd'été etbienavantceluid'hiver.
Ellecommençait parmettresoigneusementsacoiffe, opération
qu'elleavaitapprisàréussir dèsl'âgedesixans, faisaitlapâteducochon,
trayaitlavache, préparaitledéjeunerdespetits, lesfaisaitselever,
lesenvoyaitàl'école, menaitlavacheauchamp quiétaitàunedemini-lieue,
revenaitentricotant, faisaitleménage, lavaitlesfrusques,
s'occupaitdurepasdemidi, retournaitauchamp, enbattantducrochet,
travaillaitlaterre selonsesforces, revenaitavec lavacheauboutdesacorde
etunfaixd'herbessurledos ouunlourdpanieràlamain,
retrouvaitlesenfants, maintenaitladiscipline dupetitmonde,
faisaitfairelesdevoirs, racommodaitleshardes, tempêtait
ouriaitàpleinegorge selonl'occasion, gavaitdenouveaulecochon,
trayaitunesecondefoislavache, cuisaitlabouillie oulespommesdeterre,
faisaitlavaisselle, couchaitlatroupe,
rangeaittout, reprenaitsoncrochet, ousonaiguille
àlalueurd'unelampe-pigeon, attendaitsonpère etnegagnaitsonlit
qu'aprèslui.

P.J. Hélias, Le Cheval d'Orgueil (Plon).

ou

"En l'espace de"

Enl'espacedequelquesannéesdéfilèrentdevantlesyeuxdeJean-Baptist
etournoyantcommesurunmanègevisagesenfarinésetpeinturlurésoucouv
ertspardesmasqueslesdocteurspédantslesvieillardsavareslescapitaines
vantardsetpoltrons.Devantunpublichoquetantderirelesépousesfrivolesb
afouaientleurslourdaudsdemarisgrognonsetlescommères-maquerellesdes
farcescaquetaientcommedespies.Malinsetlégerscommedesplumesvale
tsetsservantesmenaientparleboutdunezlesveillardsGorgibusdonnaientd
ubâtonauxvieuxgrigousetlesfourraientdansdessacs.Etlesmursdel'Hôteld
eBourgognetremblaientsousleséclatsderiresdesFrançais.Quandilseurent
vutoutcequ'onpouvaitvoiràl'HôteldeBourgognelestapissiersdévoréspa
rleurpassiontransportèrentleurspénatesdansunautrethéâtrelethéâtredu
Marais.Làrègnaitlatragédieoùsedistinguaitlecélèbreacteur Mondoryetlagr
andecomédie:lesmeilleuresoeuvresdugenreétaientfourniesauthéâtrepar
PierreCorneillelefameuxdramaturgedel'époque.

Boulgakov, Le Roman de M. de Molière (Champ Libre, éd.).

Blague à blanc /Claustrophobie blues

Blague à blanc

Dans un cours de théâtre, un matin de septembre, un individu qui en avait assez décidé de sortir son revolver chargé à blanc et lui fou à deux reprises sur un pauvre professeur.

Le bruit de la détonation glaça tout le monde et le professeur-cible se releva tranquillement. Il s'était penché pour trouver un peu de sang truqué. Puis d'une blancheur presque transparente, il poursuivit son cours comme si de rien n'était.

Un témoin qui veut garder son anonymat intime, affirme : «Quand j'ai entendu le premier coup de feu, j'ai d'abord pensé à un suicide mais au deuxième, là j'ai compris que c'était un attentat».

L'agresseur explique son geste en disant que c'était juste pour créer une diversion. Pour divertir, il a réussi. Le professeur a continué son cours en se promettant d'acheter un gilet pare-balles.

(M. L.)

Claustrophobie blues

Etre enfermé pendant 180 longues minutes dans un ascenseur au sous-sol du pavillon Judith-Jasmin, ce n'arrive pas qu'aux autres. Benoît et moi l'avons bel et bien vécu un certain vendredi matin.

En cas d'urgence, il faut normalement une vingtaine de minutes pour ouvrir les portes des ascenseurs détecteurs. Pourtant nous avons dû sonner l'alarme à plusieurs reprises avant d'être délivrés de notre geôle.

Quinze minutes après la première sonnerie, une voix : un agent de la sécurité publique : nous enjoint de rester calme, d'être patient. On s'occupe de nous. Puis, plus rien. Jusqu'à quelle heure allons-nous garder notre calme ?

11h00. Après deux heures trois quarts d'emprisonnement, les portes récalcitrantes s'ouvrent enfin. Nous voilà libres. L'agent de la sécurité publique nous explique aussitôt qu'il a paré plainte auprès du service de l'opération mécanique dès la première alarme. Alors, pourquoi nous a-t-on laissé moisir si longtemps ?

M. Maurice Vermette, responsable de l'entretien et de l'opération mécanique, nous a avoué plus tard que le retard était dû au nouveau service téléphonique : pas encore au point. Et au moment où j'allais l'engueuler, il me remercia de l'avoir appelé «Ça va m'aider à améliorer le système» (J. J. B.)

ou

Carton-pâte au menu

Cafétéria

Carton-pâte au menu

Par Suzanne Lalonde

«Les petits vous comme au travail sont saine,» affirmait récemment le sociologue anglais Gérald Mars, spécialiste des crimes en milieu de travail. M. Mars soutient en effet que ces petits larcins procurent à leurs auteurs une gratification supplémentaire et permettent une augmentation de la productivité. (cf. La Presse, 27 septembre '80)

Les membres de la collectivité de l'UQAM surtout les étudiants, dirons les mauvaises langues - semblent éprouver un grand besoin de gratifications supplémentaires. En effet, le Service alimentaire de l'Université déplore les vols répétés d'ustensiles, de [illegible] à la cafétéria principale [illegible] ont des pertes s'élevant à 75 000$ pour les 5 dernières saisons. Les responsables du Service enseignent sérieusement d'abandonner l'usage du métal et de la porcelaine pour celui du carton et du plastique.

Mme Diane Marion, [illegible] ne par rapport au budget global. «Mais, soulève-t-elle, le Service doit s'autofinancer et quel que soit l'ordre de grandeur de la perte encourue, elle doit être comblée. Les coûts de remplacement que le service doit assumer sont tels que l'utilisation de vaisselle jetable serait moins onéreuse et [illegible] à fournir des chiffres précis.

[illegible] cette pratique entraînerait une nouvelle répartition des tâches au sein du personnel. Les marmitons auront vraisemblablement moins de vaisselle à faire, mais plus de poubelles à sortir. Les employés craignent une nouvelle diminution de leurs heures de travail.

Si le Service alimentaire passe aux actes, les autres services de l'UQAM devront être vigilants. Les professeurs, étudiants et employés de l'Université, selon toute apparence, ne recevront pas dans l'exercice de leur fonction toutes les gratifications requises. Il est à prévoir qu'ils chercheront ailleurs matière à calmer leurs frustrations...

Mais le malheur des uns fait le bonheur des autres. Le beurre et le [illegible] des marchands de vaisselle

Par la suite, nous distribuons aux élèves un choix de textes courts susceptibles de les intéresser, soit par leur côté humoristique-informatif Blague à blanc / Claustrophobie blues, soit par leur côté informatif-incitatif Carton-pâte au menu.

En présentant Un éléphant sur mon balcon et Déjeûner du matin, nous avons l'intention de toucher au discours de type expressif-ludique et expressif. Nous voulons compléter cette série de textes en touchant à tous les types de discours.

Un éléphant sur mon balcon

Un éléphant sur mon blacon
Je crois avoir perdu la raison
Pourtant l'animal se trouve là, mais oui
Dans un studio de Neuilly
Il prend le frais en fumant mes cigarettes
Vraiment il faut le voir pour le croire
Mes amis, venez à la maison
Il y a un éléphant sur mon balcon
Il avale tout mon bourbon
Assis sur mes fleurs, il siffle une chanson

Un éléphant sur mon balcon
Et je ne connais même pas son nom
Comment a-t-il fait pour monter chez moi
L'ascenseur ne marche pas
Quoi qu'il en soit, j'en suis très très heureux
Je vais mettre le couvert pour deux
Attention! Panique dans la maison
Il y a un éléphant sur mon balcon
Il fait peur à tous les piétons
Moi il me fait bien rire avec sa chanson

Un éléphant sur mon balcon
Et je viens d'en avoir la raison
La Société Protectrice des Animaux
A des pensionnaires en trop
On m'a téléphoné de Bamako, une voix disait
"Allo, Allo" Cher monsieur, quelles sont vos impressions
d'avoir un éléphant sur votre balcon?
"Je vous remercie pour ce petit cadeau"

Un éléphant sur mon balcon
Ca fait des jaloux dans la maison
"Allo, Allo" "Allo, Allo"
"Je vous remercie pour ce petit cadeau"

Roger Whittaker

Déjeûner du matin

Jacques Prévert

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuillère
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête

Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré

Alors que nous retenons les quatre premiers textes comme initiation au mécanisme même de la systématisation, nous offrons d'autres types de textes à l'élève (il choisit les cinq derniers textes, tandis que les cinq premiers sont obligatoires). Nous jugeons important de procéder ainsi dans le but de permettre au jeune de vérifier jusqu'à quel point il considère pouvoir repérer et utiliser ce

mécanisme dans la lecture quotidienne de journaux ou de messages publicitaires, par exemple. Nous pensons qu'un texte comme Ma mère se levait peut provoquer une réaction poussant l'élève dans son questionnement, quant à ses possibilités d'utilisation du mécanisme de systématisation.

À la fin de la lecture de ces textes, le chercheur fait remplir aux jeunes une grille d'évaluation sur le mécanisme tel que repéré et appliqué.

Grille d'évaluation sur la systématisation (pauses des yeux)

1-Encercle le numéro correspondant à ton évaluation 1€ 5

J'ai l'impression que ce mécanisme (cette activité) va m' aider à

a) lire des textes en français pour mon travail à l'école 1 2 3 4 5 non 94/140
b) lire des textes en français à l'extérieur de l'école 1 2 3 4 5 non 83/140
c) lire des textes en anglais pour mon travail à l'école 1 2 3 4 5 non 58/140
d) lire des textes en anglais à l'extérieur de l'école 1 2 3 4 5 non 73/140

2- J'ai l'impression que le mécanisme (cette activité) m'a aidé pour le ou les texte (s) suivant (s). Ecris le ou les titres avec le numéro.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Peux-tu expliquer pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

3- Quand ce mécanisme te sera-t-il utile ? (Explique pourquoi) .

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci ! (tu peux utiliser le verso).

Cette première grille demande à chaque élève d'évaluer sur 5, l'utilisation qu'il fait du mécanisme, (1 > 5). Nous lui demandons ensuite de préciser ce qui peut lui en rendre l'application facile dans la lecture de certains textes. Tout ceci afin de déclencher chez lui un processus de questionnement.

La question est là pour lui permettre d'identifier les raisons pour lesquelles il juge que ce mécanisme l'a particulièrement aidé dans certaines lectures de textes.

Le chercheur veut monter une banque de textes susceptibles de mettre tout de suite le jeune en situation, sans avoir à lui expliquer longuement le mécanisme: "en le plongeant dedans" (une stratégie appelée l'expérimentation).

Cette grille d'analyse vérifie deux aspects: soit l'identification du mécanisme et la justification par le jeune de son importance dans l'amélioration de sa compréhension en lecture. On pose à nouveau aux jeunes la même question, à la fin de la recherche. (Voir les résultats de la grille synthèse d'évaluation, à la fin de ce chapitre.)

Dans les deux cas, plus de soixante pour cent des jeunes semblent témoigner une valeur relative dans l'effet de ce mécanisme sur leur compréhension en lecture. Les autres considèrent souvent que ce mécanisme vient à l'encontre de certaines habitudes déjà acquises en lecture: "Cela vient bouleverser nos habitudes", déclare une fille, à la fin de la recherche. Celle-ci à l'appui de plusieurs autres. Cependant, plus du tiers, à la fin, avouent que ce mécanisme a le mérite d'être utile dans certaines occasions: "Ce sera utile quand on veut voir qu'est-ce que (sic) l'article dit très vite. Aussi pour des choses simples, comme des messages

publicitaires sur des affiches et des lettres des (sic) amis." "Je pense qu'il peut m'aider un peu à comprendre mieux quand je lis un journal." "Ce sera utile pour moi quand je suis dehors (sic) comme dans le métro ou dans l'autobus..." "C'est important, mais pas plus que ça." Dix-huit sur vingt-huit lui accordent une importance mitigée ou secondaire après avoir expérimenté le mécanisme en classe.

Il devient plus évident, à la fin de la recherche, qu'après les exercices mêmes, les élèves accordent au mécanisme une importance moindre comme facteur facilitant la compréhension en lecture.

Une des raisons qui peut expliquer une telle réaction des élèves face à ce mécanisme est le fait qu'après l'avoir utilisé une fois, nous avons passé à un autre mécanisme sans réutiliser le premier. Dans leurs commentaires, le tiers des élèves reconnaissent cependant, au début comme à la fin de l'expérience, que ce mécanisme a pu les aider grandement dans leur compréhension en lecture. Voici les commentaires: "Il sera utile (sic) pour lire des textes plus facilement (sic) sans hésitation.". Ces étudiants semblent reconnaître ce mécanisme tout au long de la recherche, malgré cet aspect de nouveauté du début. Le pourcentage d'élèves intéressés diminue un peu, à la fin, dans l'application de ce mécanisme nouveau en lecture. La raison en est probablement que ce mécanisme n'est pas tellement connu et utilisé dans les cadres scolaires actuels: "Par habitude, je ne peux pas m'adapter à une façon différente de lire. J'ai du mal à comprendre d'autres approches à cause de mon habitude à lire naturellement", répète une fille que les autres écoutent sans contester. Il s'agit là de commentaires et réactions suscités par la grille d'évaluation, les rencontres avec les étudiants et les activités d'objectivation sur le mécanisme.

C'est la notion de contexte ou mécanisme d'anticipation qui vient après celle de systématisation. La feuille-guide, Le mécanisme d'anticipation (le contexte), présente tous les textes proposés aux élèves, dans un premier temps, lors d'une même rencontre.

Le mécanisme d'anticipation (le contexte)

B Feuille-guide

B-1 Philishave présente le système qui dresse et coupe.
ou
B-2 Fuji...Le sourire des fêtes.

B-3 Solutions des textes A-7-8

B-4 Melissa Sue Anderson et B-4 A Melissa Sue Anderson (feuille-réponse).
ou
B-5 Parlez-nous de Fichtenhorst et B-5 A Parlez-nous de Fichtenhorst (feuille-réponse)

B-6 La gloire des jeux olympiques.
ou
B-7 La gloire des jeux olympiques.

B-8 L'Ère.
ou
B-9 Les huit types d'école.
ou
B-10 La Révolution affective et l'homme d'ici.

B-11 L'hypothétique théorie de la grande explosion.

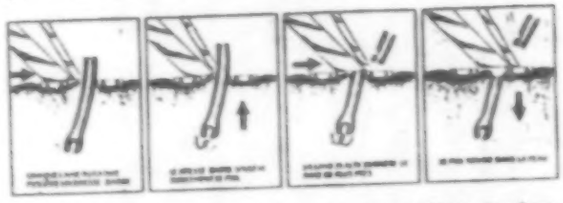
B- Grille d'évaluation sur l'anticipation (le contexte).

Dans chaque cas, nous laissons à l'étudiant un choix possible entre deux textes. Le document Philishave présente le système qui dresse et coupe s'insère comme Fuji... Le sourire des fêtes dans une réalité quotidienne pour le jeune. Nous remarquons que les illustrations rendent facilement abordable le contenu. Elles sont claires et nettes, en accord avec ces articles de type incitatif et informatif.

PHILISHAVE PRÉSENTE LE SYSTÈME QUI DRESSE ET COUPE.

S'il était vrai que seule une lame peut réellement raser de près, nous aurions mis un terme à nos recherches. Mais, selon nos techniciens, il était possible de perfectionner nos rasoirs afin qu'ils puissent raser d'aussi près, et même de plus près, qu'une lame.

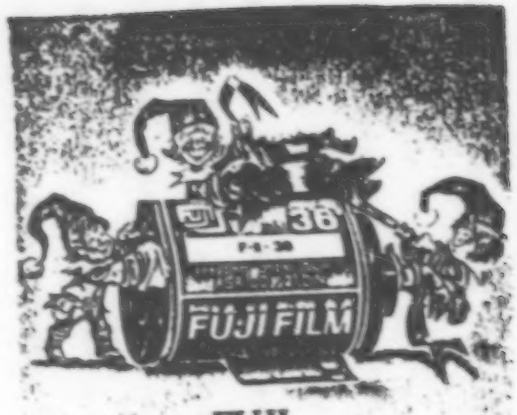
Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage... Finalement, nos recherches furent couronnées de succès. Voici le remarquable Philishave et son ingénieux système qui dresse et coupe. Le système qui dresse et coupe dote chacune des 45 lames rotatives de notre Philishave d'un dresse-barbe exclusif. Comme son nom l'indique, il soulève doucement le poil pendant que la lame, placée derrière, le rase de plus près. Le résultat est si concluant que vous pouvez le sentir du bout des doigts.



Le Philishave est offert en trois modèles: Rechargeable, Exclusif et De luxe. Vous remarquerez son tout nouveau design au fini attrayant argent et noir (tout noir en ce qui concerne le De luxe). Comme vous pouvez le constater, rien n'a été négligé afin d'en faire le rasoir parfait.

Nous vous invitons à essayer le Philishave et son système qui dresse et coupe. Vous découvrirez le rasoir un cran au-dessus des autres, qui rase maintenant un cran au-dessous.

PHILIPS



FUJI... LE SOURIRE DES FÊTES

Durant le temps des fêtes, offrez-vous les plus beaux sourires et conservez-les précieusement... sur film Fuji.

Des couleurs chaudes et naturelles, une image précise de haute qualité. Voilà pourquoi les photographes amateurs et professionnels du monde entier peuvent se fier à Fuji.

Depuis plus de cinquante ans, Fuji a toujours su répondre aux besoins les plus exigeants de sa clientèle. Son expérience et ses recherches dans le domaine technologique lui permettent aujourd'hui de vous offrir des produits de qualité exceptionnelle, des photos dont vous repartirez longtemps.

Pour vos sourires des fêtes, fiez-vous à Fuji. Et pour un sourire de plus, nous vous offrons un petit cadeau à l'achat de film Fuji.

11 MILLIONS DE PHOTOS SOURIRES PAR JOUR

Fuji... Le sourire des fêtes annonce au jeune une période de l'année, toute proche, alors que Philishave présente le système qui dresse et coupe prépare les garçons à leurs prochaines tâches quotidiennes.

Suite à la présentation des textes Ma mère se levait... et En l'espace de quelques années... dans le mécanisme de systématisation, nous représentons les mêmes textes avec, cette fois, tous les espaces entre les mots. Ce genre de solutionnaire invite le jeune à vérifier si ses hypothèses sont justes. C'est un peu un aboutissement au défi lancé dans le mécanisme de systématisation. C'est aussi pour l'amener à se poser des questions sur sa prise de sens: Comment se fait-il que je peux comprendre plus facilement le même texte dans un contexte plutôt que dans un autre? Les textes sont de type "informatif-expressif".

B-3 Solutions des textes A-7-8

Ma mère se levait avec le jour d'été et bien avant celui d'hiver: Elle commençait par mettre soigneusement sa coiffe, opération qu'elle avait appris(sic) à réussir dès l'âge de six ans, faisait la pâté du cochon,trayait la vache, préparait le déjeûner des petits, les faisait se laver, les envoyait à l'école, menait la vache au champ en battant du crochet, travaillait la terre selon ses forces, revenait avec la vache au bout de sa corde et un fais d'herbe sur le dos ou un lourd panier à la main, retrouvait les enfants, maintenait la discipline du petit monde, faisait faire les devoirs, raccommodait les hardes, tempêtait ou riait à pleine gorge selon l'occasion,gavait de nouveau le cochon, trayait une seconde fois la vache, cuisait la bouillie ou les pommes de terre, faisait la vaisselle, couchait la troupe, rangeait tout, reprenait son crochet ou son aiguille à la lueur d'une lampe-tempête, attendait son père et ne gagnait son lit qu'après lui.

P.J. Hélias, Le Cheval d'Orgueil (Plon).

et

En l'espace de quelques années, défilèrent devant les yeux de Jean-Baptiste, tourneyant comme sur un manège, visages enfarinés et peinturlurés ou couverts par des masques, les docteurs pédants, les vieillards avares, les capitaines vantards et poltrons. Devant un public hoquetant de rire, les épouses frivoles bafouaient leurs lourdauds de maris grognons et les commères-maquerelles des farces coquetaient comme des pies. Malins et légers comme des plumes, valets et servantes zenaient par le bout du nez les vieillards Gorgibus, donnaient du bâton aux vieux grigous et les fourraient dans des sacs. Et les murs de l'Hôtel de Bourgogne tremblaient sous les éclats de rire des Français. Quand ils eurent vu tout ce que l'on pouvait voir à l'Hôtel de Bourgogne, les tapissiers débordés par leur passion, transportèrent leurs pénates dans un autre théâtre, le théâtre du Marais. Là régnait la tragédie où se distinguait le célèbre acteur Montfleury et la grande comédie les meilleures oeuvres du genre étaient fournies au théâtre par Pierre Corneille, le fameux dramaturge de l'époque.

Boulgakov, Le Roman de M. de Molière (Champ Libre, éd.).

Vers une nouvelle pédagogie de la lecture.

Cohen et Mauffrey p. 18

Le premier test de closure, distribué à la moitié de la classe, est au programme, c'est Melissa Sue Anderson. Il présente le type de discours expressif. Il s'appuie sur les habitudes journalières des élèves, amateurs de télévision. Nous prélevons un mot sur cinq en le construisant et fournissons à la fin du texte la sélection des mots. Une fois cette recherche de contexte abordée par l'élève, il a une feuille-solution présentant le texte au complet (Melissa Sue Anderson) pour vérifier s'il a facilement retrouvé le sens contenu dans le test de closure.

B-4 (test présenté seulement)

Replace les mots manquants au bon espace. (Ils sont en désordre.)

Melissa Sue Anderson

Melissa Sue Anderson tenait rôle de Marie dans émission La petite maison dans prairie. Elle était devenue , tu te souviens ? Elle si heureuse avec son mari qui était également . Tout cela restait dans domaine du fictif. Mais un texte bien réel. jeune comédienne, maintenant célèbre, quelques réflexions sur le de ses parents.

"Il survenu alors que j' beaucoup plus jeune, neuf . Je n'avais pas conscience de la gravité geste qu'avaient posé parents. Je vivais avec mère et ma grande qui est mariée depuis qui a un beau enfant.

Vers l'âge douze ans, il s' passé toutes sortes de . Ma grande soeur s' mariée et je me retrouvée toute avec mère qui s'est beaucoup plus confiée à , sa grande fille étant . J'ai beaucoup vieilli l'espace de quelques . J'ai pris beaucoup maturité. Ma mère n' pas foncièrement malheureuse, mais était très seule. Elle le problème de solitude vivent toutes les femmes divorcées. Elle travaillait ici et . J'ai pris beaucoup maturité. Ma mère n' pas foncièrement malheureuse, mais était très seule. Elle le problème de solitude vivent toutes les femmes . Elle travaillait ici et . J'ai cependant trouvé de découvrir ma mère. tu es petite, ta est une sorte de de rêve, très forte, faille, toujours heureuse. Et on voit cette mère , quand on la voit .., le monde s'écroule quelque temps. Et après, se ressaisit. On se que c'est ça vie. J'ai aussi la solitude de ma quand nous allions ensemble des amis. Ces gens mariés ensemble, ils avaient enfants. Il y avait homme dans la maison."

Mots à replacer

Mère, chez, dit, découvert, la, vulnérable, pleurer, quand, sans, personnage, là, extraordinaire, divorcées, que, elle, vivait, mois, était, de, en partie, on, pendant, étaient, un, des, alors, du, ans, mes, ma, ma, alors, moi, est, suis, de, choses, est, soeur, petit, et, livre, divorce, paraissait, jeune, la, aveugle, le, l', aveugle, le, cette, voilà.

B-4A (texte présenté seulement)

Melissa Sue Anderson.

Melissa Sue Anderson tenait le rôle de Marie dans l'émission *La petite maison dans la prairie*. Elle était devenue aveugle, tu te souviens? Elle paraissait si heureuse avec son jeune mari qui était également aveugle. Tout cela restait dans le domaine du fictif. Mais voici un texte bien réel. Cette jeune comédienne, maintenant célèbre, livre quelques réflexions sur le divorce de ses parents:

«Il est survenu alors que j'étais beaucoup plus jeune, neuf ans. Je n'avais pas alors conscience de la gravité du geste qu'avaient posé mes parents. Je vivais avec ma mère et ma grande soeur qui est mariée depuis et qui a un beau petit enfant.

Vers l'âge de douze ans, il s'est passé toutes sortes de choses. Ma grande soeur s'est mariée et je me suis retrouvée toute seule avec ma mère qui s'est alors beaucoup plus confiée à moi, sa grande fille étant partie. J'ai beaucoup vieilli en l'espace de quelques mois. J'ai pris beaucoup de maturité. Ma mère n'était pas foncièrement malheureuse, mais elle était très seule. Elle vivait le problème de solitude que vivent toutes les femmes divorcées. Elle travaillait ici et là. J'ai cependant trouvé extraordinaire de découvrir ma mère. Quand tu es petite, ta mère est une sorte de personnage de rêve, très forte, sans faille, toujours heureuse. Et quand on voit cette mère vulnérable, quand on la voit pleurer... le monde s'écroule pendant quelque temps. Et après, on se ressaisit. On se dit que c'est ça la vie. J'ai aussi découvert la solitude de ma mère quand nous allions ensemble chez des amis. Ces gens étaient mariés ensemble, ils avaient des enfants. Il y avait un homme dans la maison.»

Extrait de la revue Lundi.

Le principe dans l'application de Parlez-nous de Fichtenhorst comme test de closure est sensiblement le même que pour Melissa Sue Anderson, excepté que le contexte entourant les faits du texte risque d'être moins à la portée du groupe. On parle de retrouvailles de gens de même village, pendant la seconde guerre mondiale. Choisi, lui aussi, comme texte de type expressif, il fait partie du matériel didactique de la deuxième secondaire. Un texte-solution accompagne le test de closure. Nous nous adressons à l'autre moitié de la classe en le présentant en même temps que le test de closure de Melissa Sue Anderson.

B-5 (test présenté seulement)

Replace les mots manquant au bon espace. (Ils sont en désordre.)

Parlez-nous de Fichtenhorst

Major?
-Oui !

- Un jour, eut une
attaque et transporté à l'hô-
pital. ferme fut vendue pour
la note d'hôpital...

" revint au printemps, conti-
nuai- . Ma grand-mère le trouva
sur son ancienne ferme le ramena
à la . Elle lui a donné chambre et il
mangeait notre table. Il parlait , même
pour remercier, mais faisait tout ce qu'
pouvait pour se rendre .

" A mes yeux, il très vieux, avec ses
blancs et sa démarche . Au début, j'
en un peu peur. Puis jour, j'essayais de
confectionner une canne à sans y réussir.
Il la canne, termina le avec dextérité et
me rendit. Il le fit dire un seul mot,
avec une bonté qui s'évanouir mes craintes,
cet événement, il exista nous deux une sorte
amitié tacite.

"A sa , ma grand-mère trouva dans matelas
le livre d' de sa femme. Dans livre se trouvait
un : "Père, je m'en pour ne plus revenir.
pars parce que tu m'aimes point. Je été d'être
bon maman."Et c'était "Josef".

-Maintenant, me croyez- quand je dis que
viens de Fichtenhorst ? demandai- , un peu embarras-
sé de être laissé aller à d'un vieil homme
et de sa .

Le ne signe pas.

"Retournes votre cel-
lule !" ordonne-t- sèche-
ment. En me tournant partir,
je le vois ramasse la car-
te. Je rends compte qu'il
m'a donné aucune d'expli-
quer pourquoi elle en ma
possession. Des ont été
condamnés à ou dix ans
de forcée à partir de
beaucoup moins graves.
Comme ne m'a même parlé
de la carte, suis sûr que,
pour , ma culpabilité ne
fait doute. Je m'endors
de fatigue et d' .

Mots à replacer

abruti, il, inquiétude, d', mort, son, heures, le, vais, plus, te, vous, je, parler, et, à, major, il, qui, me, chance, était, travaux, cinq, gens, il preuves, lui, aucun, continue, Stöpel, il, une fut, errant, je, à, rarement, utile, payer, sa, il, maison, et, cheveux, hésitant, paraissait, un, avais, me, pêche, travail, prit, fit, mais, sans, la, entre, après, je, billet, ne, signé, pour, je, m', pour, ne, pas.

B-5A (texte présenté seulement)

Parlez-nous de Fichtenhorst

64

Major?

– Oui!

– Un jour, Stolpel eut une attaque et fut transporté à l'hôpital. Sa ferme fut vendue pour payer la note d'hôpital...

"Il revint au printemps, continuai-je. Ma grand-mère le trouva errant sur son ancienne ferme et le ramena à la maison. Elle lui a donné une chambre et il mangeait à notre table. Il parlait rarement, même pour remercier, mais il faisait tout ce qu'il pouvait pour se rendre utile.

"A mes yeux, il paraissait très vieux, avec ses cheveux blancs et sa démarche hésitante. Au début, j'en avais un peu peur. Puis un jour, j'essayais de me confectionner une canne à pêche sans y réussir. Il prit la canne, termina le travail avec dextérité et me la rendit. Il le fit sans dire un seul mot, mais avec une bonté qui fit s'évanouir mes craintes. Après cet événement, il exista entre nous deux une sorte d'amitié tacite.

"A sa mort, ma grand-mère trouva dans son matelas le livre d'heures de sa femme. Dans le livre se trouvait un billet: 'Père, je m'en vais pour ne plus revenir. Je pars parce que tu ne m'aimes point. Je te prie d'être bon pour maman'. Et c'était signé 'Josef'.

– Maintenant, me croyez-vous quand je dis que je viens de Fichtenhorst? demandai-je, un peu embarrassé de m'être laissé aller à parler d'un vieil homme et de sa peine.

Le major ne répond pas.

"Retournez à votre cellule!" ordonne-t-il sèchement. En me tournant pour partir, je le vois qui ramasse la carte. Je me rends compte qu'il ne m'a donné aucune chance d'expliquer pourquoi elle était en ma possession. Des gens ont été condamnés à cinq ou dix ans de travaux forcés à partir de preuves beaucoup moins graves. Comme il ne m'a même pas parlé de la carte, je suis sûr que, pour lui, ma culpabilité ne fait aucun doute. Je m'endors abruti de fatigue et d'inquiétude.

Nous voulons, en présentant les deux textes sur La gloire olympique, recouper la réalité du jeune sportif d'origine grecque. Le texte s'adresse à des élèves de même niveau scolaire que les nôtres. Nous voulons aussi créer une sorte de test de closure en proposant au jeune de repérer et de corriger lui-même certains mots "hors-contexte". Ces mots se retrouvent dans chacune des phrases. L'élève doit arriver à retrouver un texte identique à celui qu'on présente à l'envers avec ce texte, sans regarder le solutionnaire. La moitié du groupe a un texte pendant que l'autre moitié utilise la suite de l'histoire prise dans le même document.

B-6 (texte présenté seulement)

Essais de trouver le sens original du texte modifié.

La gloire des jeux olympiques.

Si tu as un tourniquet-couleurs, tu as encore plus de tristesse, car tu peux admirer la beauté des fenêtres qui défilent devant toi lors de la cérémonie d'ouverture.

On agite alors des trottoirs étincelants, des draps exécutent des airs de circontance, la foule hurle raison le défilé des athlètes. Verre par verre, les groupes multicolores défilent. Ton coeur bat et se gonfle d'un certain orgueil lorsque tu aperçois les cailloux de ton pays.

Le point brun de la soirée survient lorsqu'on allume la flamme olympique. Tu t'es peut-être déjà demandé pourquoi un chat transporte une chemise enflammée pour allumer ce flambeau.

Si tu as un tourniquet-couleurs, tu as encore plus de chance, car tu peux admirer la beauté des couleurs qui défilent devant toi lors de la cérémonie d'ouverture.

On agite alors des drapeaux étincelants, des orchestres exécutent des airs de circonstance, la foule hurle devant le défilé des athlètes. Puis par paire, les groupes multicolores défilent. Ton coeur bat et se gonfle d'un certain orgueil lorsque tu aperçois les cailloux de ton pays.

Le point culminant de la soirée survient lorsqu'on allume la flamme olympique. Tu t'es peut-être déjà demandé pourquoi un coureur transporte une torche enflammée pour allumer ce flambeau.

B-7 (texte présenté seulement)

Essais de trouver le sens original du texte modifié.

.La gloire des jeux olympiques.
A quoi ressemblaient les premiers frigos ? Pour en avoir une idée, transportons-nous dans la chandelle antique, au plant d'une année olympique.

Trois fleurs partent du temple de Zeus sur le mont Olympe, pour briser les hommes de la Grèce aux Jeux. Chacun de ses morceaux et ruban de feuilles d'olivier, et chacun transporte une chanson enflammée.

Comme d'habitude, certains états sont en papier. Mais, durant la période des Jeux Olympiques, tout pied cesse. C'est la banane olympique au cours de laquelle tout le monde peut bleust en Grèce en toute sécurité jusqu'au mont Olympe situé dans le petit état Tapis .

.A quoi ressemblaient les premiers frigos ? Pour en avoir une idée, transportons-nous dans la Grèce Antique, au printemps d'une année olympique.
Trois fleurs partent du temple de Zeus sur le mont Olympe, pour briser les hommes de la Grèce aux Jeux. Chacun de ses morceaux est couronné de feuilles d'olivier, et chacun transporte une torche enflammée.
Comme d'habitude, certains états sont en guerre. Mais, durant la période des Jeux Olympiques, tout cesse. C'est la trêve olympique au cours de laquelle tout le monde peut circuler en Grèce en toute sécurité jusqu'au mont Olympe situé dans le petit état d'Elm.

C'est une façon humoristique de présenter des textes descriptifs. La prise de sens devient évidente, car le texte original n'a aucun sens en lui-même. Ex.: "Verre par verre, les groupes multicolores défilent" ou encore "Trois fleurs partent du temple..., pour briser les hommes de la Grèce aux Jeux".

C'est pour provoquer les jeunes et les amener à se dépasser que nous leur présentons les documents utilisés en philosophie de l'éducation, "L'être. Les huit types d'école. La Révolution affective et l'homme d'ici." Pensant que les élèves peuvent comprendre des textes de niveaux assez variés, nous décidons de leur en présenter le contenu, malgré le fait qu'ils s'adressent à un autre "public" de prime abord. Ils doivent choisir un texte parmi ces trois-ci.

B-8

L'ÊTRE 95

Parvenue à une impasse, la philosophie abstraite était devenue impuissante à répondre aux questions angoissées de l'homme contemporain[1]. Comme l'écrit Paul Ricœur : « La philosophie de l'existence veut rappeler qu'une pensée qui omet le tragique manque de tremplin pour transcender et que la victoire concrète remportée sur le tragique par le poète, le héros, le saint, est la condition d'existence des philosophies mêmes qui ont cru pouvoir faire abstraction de ce tragique. Cette liaison du tragique, du personnel et du transcendant est le charisme de la philosophie de l'existence[2]. »

Le charisme de la philosophie existentielle ne minimise pas la valeur intrinsèque des philosophies rationalistes, mais leur apporte, à notre époque, un concours et un complément indispensables.

MÉTAPHYSIQUE

Philosophie concrète, la pensée marcellienne n'est-elle pas seulement une étude phénoménologique et psychologique de l'homme ? Non. Si maintes analyses de situations existentielles tirent leur source première de la phénoménologie ou de la psychologie (nous pensons à l'analyse du *mal*, de *mon corps*, de l'angoisse humaine, de la promesse ; à la description de la rencontre de deux êtres, de l'homme fonctionnalisé, etc.), elles ne sont cependant que l'amorce d'une réflexion récupératrice qui tente de faire affleurer à la conscience la réalité sous-jacente qu'elles recouvrent. Phénoménologie (ou description de situations et de sentiments humains) et psychologie (ou science des phénomènes psychiques) sont dépassées, car ces dernières appartiennent au niveau de la réflexion primaire.

Œuvre d'un philosophe aiguillé par l'exigence ontologique, la philosophie marcellienne est une *métaphysique* : n'est-ce pas le propre d'une ontologie d'être une quête de l'absolu

---

1. Edmond Barbotin, *Humanisme ou l'homme*, Paris, Aubier, 1970, p. 12 : « Les courants de pensée existentiels et personnalistes ont analysé avec bonheur, au profit des catégories interpersonnelles de rencontre, de présence, de fidélité, de dialogue. C'est là un acquis définitif de la pensée philosophique. »
2. « Où sommes-nous actuellement ? Dans une crise profonde de la pensée, dans un cul-de-sac qui nous fait bien sentir les ténèbres d'une existence de plus en plus désemparée, sans issue apparente. Car une issue signifie que l'individu humain est à même de se ressaisir d'une façon telle qu'il puisse penser son existence. Or il semble que ce ne soit plus possible. Mais si nous y regardons de plus près, nous remarquerons que ce cul-de-sac ne vaut que pour une philosophie abstraite, théorique et entraînée dans une physiologie incompréhensible, même souvent, pour ceux qui la font. Il y a dans l'impossibilité et ouverture pour une pensée existentielle, pour une existence pensée, qui tente de réaliser essentiellement et intégralement... » (Léonard Plum, *La Philosophie au tournant de notre temps*, Paris, P. U. F., et Bruxelles, P. U. B., 1970, p. 68-69.
3. Paul Ricœur, *Gabriel Marcel et Karl Jaspers*, Paris, Éd. du Temps présent, 1947, p. 391.

Gabriel Marcel, Philosophe et témoin de l'espérance

B-9

4.4.3 Les huit types d'école :
Jacques Grand'Maison

Dans *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Jacques Grand'Maison distingue huit types d'école.

L'école comme courroie de la machine économique se définit, d'une part, par les pouvoirs économiques dominants qui cherchent à s'asservir l'école et, d'autre part, par le fait que l'école ne peut ignorer le marché du travail dans le contexte d'un régime politico-économique.

L'école, centre intégrateur des apprentissages, met l'accent sur les processus techniques.

L'école techno-bureaucratique, c'est-à-dire l'appareil administratif local et gouvernemental, prend le pas sur le reste. L'importance du rôle des experts ajoute une modalité au modèle bureaucratique de base. Les énergies sont mobilisées par les mécanismes de fonctionnement de l'appareil. La pédagogie n'apparaît pas alors comme une dimension à privilégier.

L'école communarde se caractérise par des rapports directs entre professeurs et étudiants, une permissivité très poussée, le primat du para-scolaire, la spontanéité des activités, les expériences de contre-culture, le rejet du travail organisé et contraignant, l'intérêt prioritaire pour le ludique, le symbolique et le dramatique, le mépris pour les grammaires et tous les apprentissages officiels. La démarche se veut anti-intellectuelle, au nom du vivre et du sentir.

L'école, instrument politico-idéologique, constitue un haut lieu de critique idéologique où l'idéologie dominante et les contre-idéologies cherchent à s'imposer.

L'école néo-corporatiste traduit l'existence d'un professionnalisme et d'un syndicalisme qui instaurent une lutte pour définir l'école à partir d'eux-mêmes en s'exprimant comme un contre-pouvoir.

L'école communautaire se caractérise par la recherche, entre autres, de milieux sociaux plus humains, d'une maîtrise individuelle et collective des différents cadres de vie et/ou d'une autodétermination socio-politique dans l'élaboration des objectifs et l'aménagement des moyens.

L'école, lieu de l'homme forme un homme individuel et social, intérieur et politique. Elle se définit par ses finalités proprement humaines et récuse l'axe instrumentale qui caractérise les autres types d'école. Elle cherche à cultiver une conscience fusionique, à donner une formation éthique et philosophique et à développer une profondeur de pensée. Elle n'est donc pas axée sur le vouloir opérationnaliser, instrumentaliser, mesurer et tester toutes les démarches.

B-10

Dans sa spécificité humaine, l'affectivité a une dimension philosophique, métaphysique, dans la mesure où elle infère immédiatement un « sujet » que souvent les sciences sociales et politiques, dans la foulée du technocratisme et de l'économisme des deux grands systèmes dominants, ont sans cesse marginalisé sous prétexte d'objectivation. Fernand Dumont a montré comment les anthropologies dominantes se sont constituées en l'absence de l'homme[6].

La révolution féminine porte cette critique et cette dynamique. C'est une révolution-synthèse dont la clé de voûte est l'avènement du « sujet humain » individuel et collectif capable de faire sa vie, sa politique, son avenir, alors que tant de changements historiques n'ont été que des transferts d'objets, de codes, de pouvoirs.

Au premier regard, la pratique féministe, par-delà sa critique globale, semble s'attarder à des objectifs bien limités, telle la lutte anti-sexiste contre la femme-objet. Nos remarques ci-dessus sur l'affirmation explosive du sujet humain donnent une tout autre portée à cette bataille quotidienne.

On reconnaît encore ici la pertinence du mouvement féministe qui sait inscrire des objectifs aussi fondamentaux dans des démarches concrètes.

À notre tour, nous sommes invités à réfléchir aussi sur l'homme-objet, réduit à sa force de travail, sur l'homme-rouage anonyme du système, de l'idéologie ou du parti, et pis encore, sur l'homme-conscrit pour devenir chair à canon. Voilà un enjeu éminemment politique.

Mais ne perdons pas de vue notre intérêt premier, celui de la pédagogie sociale suggérée par la révolution affective dont le mouvement féministe est la principale force historique. Celui-ci met à profit les réalités les plus vitales tout en les fédérant pour construire une autre politique aussi bien qu'un autre style de vie et de société.

6. F. Dumont, *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, 1981.

Nous terminons cette série de textes en reprenant L'hypothétique théorie de la grande explosion. C'est parce qu'il est susceptible de répondre à un contexte déjà connu que nous le remettons parmi la banque de textes du mécanisme d'anticipation. Une première grille d'évaluation non-utilisée a pour objectif de faire réfléchir les étudiants sur la justification pratique du mécanisme appliqué dans la lecture de ces textes. Les adolescents ont tout d'abord un premier contact avec tout ce matériel, sans toutefois remplir la première grille d'évaluation soumise avec ces documents.

B-

Grille d'évaluation sur l'anticipation (le contexte)

1- Quand as-tu pu te servir du mécanisme de systématisation à l'extérieur de l'école (pause des yeux à quelques endroits) ? 2- Explique pourquoi, si possible.

3- J'ai l'impression que le mécanisme sur l'anticipation (le contexte) m'a aidé pour le texte suivant (les textes suivants). Explique pourquoi.

4- J'ai l'impression que le fait d'avoir compris ce qu'est le mécanisme d'anticipation va m'aider à (encercle le numéro correspondant à ton évaluation 1 < 5).

a) lire des textes en français pour mon travail à l'école	1 2 3 4 5	non
b) lire des textes en français à l'extérieur de l'école	1 2 3 4 5	non
c) lire des textes en anglais pour mon travail à l'école	1 2 3 4 5	non
d) lire des textes en anglais à l'extérieur de l'école	1 2 3 4 5	non

5- Ce mécanisme me sera utile quand (explique pourquoi)

Nous décidons ensuite de procéder autrement dans la présentation de ce mécanisme, puisque les élèves disent avoir trop de textes à lire. Ajoutons qu'ils n'ont que la période de cinquante minutes pour lire les documents et remplir la grille d'évaluation à la fin. Le temps de faire le choix de leurs textes et de vérifier au moyen de la feuille-guide s'ils les ont tous et une bonne partie de la période est déjà passée. Avec les vingt minutes accordées surtout au côté technique, nous ne situons pas vraiment les documents dans un contexte signifiant pour le jeune.

L'une d'entre eux écrit ceci à la fin de la recherche: "Si on le fait encore, ce sera meilleur (sic) de ne pas donner trop de textes à la fois, parce que les élèves s'ennuient et deviennent las." Celle-ci signifie probablement que trop de textes présentés dans une courte période a pour effet d'exiger des élèves une compréhension plus ardue, étant donné que l'élève doit s'adapter à différents contextes, ici, en l'occurence, à différentes mises en situation.

Nous modifions donc cette formule suite à des rencontres avec le professeur et la directrice de la recherche.

Une des premières modifications consiste dans le fait que nous n'utilisons que les textes Philishave présente le système qui dresse et coupe et Fuji... Le sourire des fêtes. Les élèves ont encore le choix de prendre l'un ou l'autre de ces deux textes.

Le chercheur présente ce texte en simulant une situation de la vie réelle, c'est-à-dire qu'il pose oralement aux jeunes des questions comme: "À quoi s'attend-on à lire dans ce texte quand on examine une à une les photos (cf. le rasoir ou le

film)?" "Regarde toutes ces photos et demande-toi ce qui peut suivre comme texte." "Lis le titre et demande-toi ce que tu trouveras dans ce texte." Cette prise d'indices fait penser à un jeu de détective.

Cette stratégie, appelée simulation, a pour effet d'introduire le mécanisme d'anticipation: en faisant entrer le jeune dans cette prise d'indices par des questions d'objectivation, cela l'entraîne à mettre en oeuvre son processus de compréhension du texte. L'aspect visuel, ici utilisé dans ce texte illustré, peut servir de repère pour rendre plus perceptible le message présenté par le texte écrit.

Nous décidons de modifier la première grille de manière à la rendre plus adaptée à chaque élément du mécanisme d'anticipation. En reformulant les questions de la première grille, nous pensons vérifier de façon plus précise si le fait d'avoir utilisé le mécanisme a semblé, selon le jeune, favoriser sa compréhension du texte. Notre objectif était de le situer de façon plus claire quant à l'orientation de nos attentes une fois l'exercice terminé. Cela vaut aussi pour ses propres attentes dans l'utilisation qu'il fait du mécanisme d'anticipation dans une lecture donnée. Cette seconde grille (I Grille d'évaluation sur l'anticipation) a l'avantage de favoriser une collecte de données plus précise que la première en permettant de faire évaluer plus facilement, par le jeune, le lien qu'il fait entre l'identification du mécanisme et son application dans la lecture d'un texte. Nous orientons toutes les questions de cette grille dans le sens de l'identification du mécanisme lui-même, c'est-à-dire que toutes les questions découlent du mécanisme et ne font pas appel à des questions d'ordre plus général.

1 Grille d'évaluation sur l'anticipation

Encercle le numéro correspondant à son évaluation 1 < 5 .

1- En lisant le titre, je me doutais de ce que je trouverais dans le texte:

1 2 3 4 5 137/140

2- J'ai compris les mots nouveaux à cause de ce dont on parlait de façon générale dans le texte:

1 2 3 4 5 110/140

3- J'ai rattaché toutes les phrases au sujet du texte:

1 2 3 4 5 110/140

4- Mes connaissances personnelles sur le sujet m'ont aidé à faire la lecture du texte :

1 2 3 4 5 101/140

5- Les explications données au début par le chercheur (Gaston) m'ont aidé à comprendre le texte :

1 2 3 4 5 87/140

6- Ce que je connais sur le sujet dans d'autres langues m'a aidé à comprendre le texte: 90/140

1 2 3 4 5

7- Le fait de m'intéresser au sujet m'a guidé dans ma lecture :

1 2 3 4 5 86/140

8- Le fait de choisir moi-même le texte a facilité ma compréhension :

1 2 3 4 5 87/140

9- Je peux dire que j'ai compris le texte :

1 2 3 4 5 134/140

10- Remarques personnelles :

L'impact des illustrations et des questions d'objectivation a eu comme effet, semble-t-il, de mettre rapidement le jeune en situation, d'autant plus que cette simulation semble très bien cadrer avec le choix de texte.

Les jeunes nous font savoir à quatre-vingt-dix pour cent qu'en lisant le titre cela les a guidés grandement dans leur lecture compréhensive du texte. Tous à quatre-vingt-quinze pour cent jugent avoir compris le texte au complet. L'un d'entre eux dit: "J'ai compris tout le texte, parce que le titre la photo d'en-haut et mes connaissances du (sic) sujet m'ont aidé. C'était facile à comprendre." Un autre: "Je comprends très bien parce qu'il ressemble beaucoup aux commerciaux à la télévision." Puis: "Je pense que quand le texte a des photos (sic) ça aide la personne qui le lit à mieux connaître son texte."

Par contre, quand quatre-vingt-quinze pour cent des élèves disent qu'ils ont trouvé le texte facile à comprendre, parce qu'il n'y avait pas de mots difficiles à comprendre, ils peuvent signifier qu'ils saisissent le sens du texte au complet, parce que tous les mots ont un référent connu. Ils peuvent rattacher chaque mot à un contexte connu.

À la fin de la recherche, d'ailleurs, trois ou quatre élèves fortement secondés par les autres disent que le fait d'avoir des photos pour illustrer un texte les aide: "Avec le Philishave qui nous a dit qu'avec les photos on peut faciliter notre lecture", "Maintenant, j'utilise une des façons que j'ai apprise: regarder les images pour mieux comprendre" ou, "Pour m'aider j'utilise les photos et quand on parle de quelque chose de connu, cela aussi m'aide." "Les titres m'ont aidé." "Une photo qui me prévient de ce dont on va parler dans le texte m'aide."

Du début à la fin de l'expérience, les élèves tendent à dire que c'est un exercice compris à quatre-vingt-quinze pour cent , selon eux.

Dans la présentation du test de closure, nous apportons le jeu comme stratégie pédagogique: les règles sont d'aider le typographe à mettre les bons mots du bas du texte dans son espace ou à les trouver pour la partie du groupe qui n'a pas ces mots du bas. La règle est d'arriver à avoir un texte suivi, prêt pour le journal à la fin de l'exercice.

Nous choisissons ce second test de closure en deux parties, plutôt que Melissa Sue Anderson et Parle-nous de Fichtenhorst, parce que ce test de closure offre la possibilité de répondre mieux au mécanisme lui-même, dans le sens que nous y enlevons les mots selon une prise de sens rattachée à la mise en situation inhérente au texte lui-même et non pas en nous basant sur une fréquence de quatre mots/un espace, comme dans le cas des premiers tests de closure. Le chercheur veut atteindre les critères du mécanisme d'anticipation en adoptant un autre mode de construction pour le test de closure. Deux ou trois élèves font pourtant part, avec le consensus des autres, que ce qui joue en faveur du test Melissa Sue Anderson pour leur compréhension est que cette fille fait partie de leur réalité. Une élève affirme qu'elle est intéressée à connaître la vie de Mélissa, ce qui entraîne que sa compréhension en lecture se fait plus facilement. Nous avons, semble-t-il, avantage à partir d'un thème connu suscitant l'intérêt de l'élève lorsqu'on construit un test de closure.

Bonjour,

Un nouveau typographe a de la difficulté à placer les bons mots du texte de "Max" aux bons endroits, peux-tu lui aider ? (Je te donne l'indice suivant: Il s'agit d'un reportage sur le vol de documents importants).

_____ ?

-Je ne _____ rien de plus que vous. J'arrive à l'_____.

Le reporter ne se _____ pas:

- _____-t-on quelqu'un?

-Vous voulez tout de suite le nom du _____?

Pourquoi pas le motif du _____, pendant que vous y êtes ?

Et l'irascible personnage hausse les _____. L'arrivée d'un petit homme chauve, visiblement _____, inter rompt le _____.

Benoît Fontaine, l'as de la _____, le célèbre expert en _____ nucléaire, saisit par le _____son collègue _____. Ce dernier s'étonne, car une vieille _____ oppose depuis des années le deux _____ .

-Qu'avez-vous donc ?

- C'est un _____. On m'a volé des _____, le _____ de quinze ans de _____ . Le secret des _____...

- Chut! Monsieur est _____, coupe l'autre, désignant Verdier.

Celui-ci tout _____, ne _____ pas un mot de la _____; furieux de l'interruption, il _____:

-Mais enfin, _____, vous devez connaître par coeur votre _____ ?

texte de Monique Corriveau.

Voici la liste de mots en désordre que le typographe doit placer :

Professeur, oreille, perd, demande, conversation, résultat, recherches, affuri, sais, instant, criminel, agité, épaules, crime, physique, bras, rancune, désastre, ranière, ondes, journaliste, théorie, soupçonne, décourage, distance, faculté, savants, oreille.

.... Le typographe te remercie.

---

et

Bonjour,

Un nouveau typographe a de la difficulté à placer les bons mots du texte de "Max" aux bons endroits, peux-tu lui aider ? (Je te donne l'indice suivant: on parle à Québec d'un vol de documents importants).

_____?

Dans la banlieue de_____, la Faculté des sciences de l'Université _____ bouillonne, ce matin, d'une _____ inusitée. Le vent balaie les vastes pelouses; malgré le _____, étudiants et professeurs se pressent aux portes que surveillent des _____.

Que signifient les voitures noires rangées côte à côte ? Et ces _____ qui s'affairent, vérifiant les _____ de chacun ?

La _____prend forme: tard hier soir, des inconnus ont _____ brutalement le gardien de nuit. On l'a trouvé _____ dans le corridor du département de _____, et transporté d'urgence à l'hôpital. On ignore s'il s'en _____.

Un journaliste du _____, l'un des _____ de la ville, aborde un vieux _____ à barbiche.

- _____ ?

- Oui.

- Guillaume Verdier, du _____. Pourriez-vous répondre à quelques _____ ?

texte de Monique Corriveau.

Voici la liste de mots en désordre que le typographe doit placer :

Laval, froid, agents, papiers, policiers, animation, Québec, rumeur, coupable, assailli, inconscient, tirera, monsieur, professeur, quotidiens, Québécois, questions.

Ici aussi, en refaisant une nouvelle grille d'évaluation, Grille d'évaluation sur l'anticipation (test de closure), cela nous permet de voir jusqu'à quel point les élèves estiment avoir pu participer à une amélioration de leur compréhension en lecture lors de cet exercice. Entendons par là que des questions rattachées au mécanisme lui-même ont l'avantage d'en faciliter et d'en préciser l'évaluation par l'élève. Nous nous inspirons d'une grille utilisée à l'école. Voici un fragment de cette grille:

Grille d'évaluation en composition française

Critères	Description
12. les structures syntaxiques	sont conformes à celles de la langue française
	facilitent la compréhension et maintiennent l'intérêt
	créent la confusion, l'ambiguité
	présentent une variété dans les types de phrases
	respectent la variété de langue utilisée dans l'ensemble du discours
13. L'orthographe d'usage	les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage

Nous choisissons "Max" comme test de closure parce qu'il fait partie de leurs lectures. En parlant de Québec, cela peut les intéresser, pensons-nous, puisque l'école leur organise un voyage dans cette ville.

Pour cet exercice la titulaire met elle-même l'élève en situation, en lui expliquant les circonstances atténuantes au vol des documents. Elle fait aussi référence au monde universitaire, qui fait partie du contexte, sachant que peu d'élèves en connaissent tels le rouage et les termes techniques tel "faculté", "théorie", "physique". Cette mise en situation permet aux élèves de pouvoir faire l'exercice en le rattachant à un contexte un peu plus connu pour eux. Ex. un élève écrit "du département de Québec" au lieu de "physique".

Les résultats indiquent que plus de soixante-cinq pour cent des jeunes arrivent à remplir les espaces blancs avec la satisfaction d'avoir pu comprendre l'exercice. Soixante pour cent d'entre eux ont réussi à le faire en rattachant les mots au contexte donné. Contrairement à leur réaction lors de la présentation de Melissa Sue Anderson, beaucoup insistent sur le fait qu'ils ne connaissent toujours pas bien le contexte. Cela, disent-ils, leur enlève de l'intérêt et rend leur tâche d'anticipation plus difficile. "Je n'ai pas fini, parce que c'est difficile." "Cet exercice est très difficile." "Ce n'est pas intéressant." "Histoire plate." Deux élèves ajoutent cependant: "Je pense que cet exercice m'a vraiment aidé à développer mon esprit pour enrichir mon vocabulaire." "Cela m'a beaucoup aidé pour les examens de Noël." Les élèves disent presque tous qu'il leur est beaucoup plus difficile de travailler dans un contexte inconnu, ou moins bien connu, qu'avec du connu: "Nous sommes curieux de connaître l'histoire personnelle de Melissan Sue Anderson" dit une élève au nom des autres. Cela nous motive dans notre travail et nous permet de le faire avec plus d'enthousiasme." Le livre Max,

écrit par Monique Corriveau, n'est pas connu des élèves, bien qu'étant à leur programme, pas plus que la ville de Québec ou la vie universitaire.

Grille d'évaluation sur l'anticipation (test de closure)

(Mets ton évaluation personnelle en tenant compte que 1 < 5).

1- Les indices donnés au début m'ont aidé dans mon travail 1 2 3 4 5 . 96/155

2- L'indice donné au début a été bien choisi 1 2 3 4 5 . 99/155

3- J'ai rattaché les phrases du texte à l'indice 1 2 4 5 . 93/155

4- Si j'ai pu comprendre les mots nouveaux, c'est à cause de l'indice et du sujet du texte 1 2 3 4 5 . 77/155

5- La situation de jeu (aider à un typographe) m'a été utile 1 3 4 5 . 97/155

6- Le fait d'avoir fait des exercices semblables m'a été utile 1 2 4 5 . 95/155

7- Le choix des espaces accordés a été valable selon moi 2 3 4 5 . 87/155

8- Le choix des espaces était selon l'indice et le texte 2 3 4 5 . 93/155

9- Il a été quand même facile de suivre l'action 1 2 3 5 . 83/155

10- Les mots déjà là dans le texte m'ont aidé 1 2 4 5 . 104/155

11- J'ai quand même pu comprendre les mots nouveaux du texte 1 2 3 4 5 . 103/155

12- L'exercice m'a intéressé 1 4 5. 97/155

13- J'ai pu comprendre l'exercice 1 2 3 4 103/155

14- La construction des phrases m'a aidé à me retrouver 1 3 4 5 . 95/155

15- La longueur et le temps alloués à l'exercice ont été convenables 1 2 3 5 . 97/155

16- Le choix du sujet m'a aidé à faire l'exercice 1 2 4 5 . 96/155

17- Mon intérêt pour le sujet m'a guidé dans ma lecture 1 2 4 5 . 96/155

18- La présentation de l'exercice m'a aidé à le comprendre 1 2 3 5 . 99/155

19- Le choix de l'exercice a été bien fait 1 2 3 4 103/155

20- Remarques personnelles, s'il y a lieu :

Merci pour ta participation !

Par la suite, nous avons tenté par la suite l'expérience suivante: nous avons de nouveau proposé aux élèves un des trois textes déjà vus, soit Les huit types d'école de Jacques Grand'Maison, L'être de Gabriel Marcel ou La révolution affective et l'Homme d'ici de Jacques Grand'Maison. Étant donné que ces textes s'adressaient à un public ayant certaines connaissances en philosophie, nous avons demandé à ces jeunes de se comporter comme le feraient des enseignants en formation. Cette stratégie pédagogique s'appelle le "modeling".

Nous décidons de reprendre ce type de texte pour vérifier dans quelle mesure un élève classé comme supérieur au point de vue rendement scolaire pouvait arriver à utiliser cette stratégie: se donner un contexte, pour arriver ensuite à en saisir le sens.

Dans la construction de la grille d'évaluation, (II Grille d'évaluation sur l'anticipation), nous avons procédé de la même façon que pour les autres textes où le contexte était susceptible de rejoindre plus facilement les jeunes. Nous sommes partis de l'hypothèse que l'étudiant pouvait suivre facilement le fil du texte, et même trouver ce texte intéressant. Tout cela fait que les étudiants répondent à l'inverse.

III Grille d'évaluation sur l'anticipation

- Les huit types d'école, de Jacques Grand'Maison
- L'être, de Gabriel Marcel
- La Révolution affective et l'homme d'ici, de Jacques Grand'Maison

Donne ton évaluation, tenant compte que 1 < 5.

1. La situation présentée au début par le chercheur m'a aidé à comprendre le texte. 1 2 3 4 5 70/160

2. Les explications données ont été faites pour m'aider à comprendre le texte. 1 2 3 4 5 90/160

3. J'ai rattaché les phrases du texte aux explications afin de mieux comprendre. 1 2 3 4 5 87/160

4. Si j'ai pu comprendre les mots nouveaux, c'est à cause des explications et du sujet du texte. 1 2 3 4 5 90/160

5. Le fait d'avoir lu des exercices semblables m'a été utile dans ma compréhension. 1 2 3 4 5 66/160

6. Il m'a été facile de suivre le fil du texte. 1 2 3 4 5 71/160

7. Les mots déjà là, dans le texte, m'ont aidé à comprendre le sens du texte au complet. 1 2 3 4 5 84/160

8. J'ai pu comprendre les mots nouveaux du texte à cause du reste. 1 2 3 4 5 94/160

9. Le fait de m'intéresser au texte m'a aidé à le comprendre. 1 2 3 4 5 72/160

10. J'ai pu comprendre le texte. 1 2 3 4 5 72/160

11. La construction des phrases m'a aidé à comprendre le texte au complet. 1 2 3 4 5 81/160

12. La longueur et le temps alloués à l'exercice m'ont permis d'en comprendre le sens. 1 2 3 4 5 93/160

13. Mon intérêt pour le sujet m'a aidé à comprendre le texte. 1 2 3 4 5 76/160

14. Je considère que ce choix de texte est valable. 1 2 3 4 5 88/160

15. Commentaires personnels.

Merci bien!

Par exemple, un peu plus de 40% seulement disent avoir fait des exercices semblables ayant pu les aider dans la présente lecture. Ils évaluent à 43% l'apport de la stratégie telle que nous l'avons présentée. En fait, cette stratégie ne semble pas favoriser la création d'un contexte, encore bien moins avec le genre de documents choisis. Les élèves vont toujours à l'encontre du type de questions posées dans la grille d'évaluation, en les cotant faiblement.

Quelques interventions individuelles de la part du chercheur, le recours au dictionnaire ou à un confrère ont fait partie de la mise en situation, en tant que telle, lors de cet exercice.

Il ne nous apparaît pas surprenant que, de façon presque unanime, les élèves parlent du degré de complexité éprouvé en lisant le texte choisi. Par "mots difficiles", ils veulent habituellement dire "mots hors-contexte" pour eux, comme "phénoménologie, métaphysique, existentielles". Tous veulent signifier que, sans autre mise en situation, ils n'arrivent pas à situer dans un contexte les mots utilisés dans les textes, ces mots se rattachant sous forme de phrases et ces dernières étant regroupées sous un thème. Tous ces mots, toutes ces phrases pour eux, souvent dépourvus de sens, sans présentation spécifique, leur donnent l'impression de ne pas comprendre le texte: "C'était un texte très difficile, car je ne suis pas intéressée au sujet (la philosophie)." "...Des mots que je ne pouvais pas lire." Cela veut dire, probablement ici encore, des mots qui nécessitent une élaboration de mises en situation avant de plonger les élèves dans le texte.

Deux étudiants seulement apportent un autre type de commentaires suite à la lecture des textes: "Quand il y avait des mots que je ne comprenais pas j'ai lu le reste et je les ai compris, excepté pour quelques-uns que j'ai laissés complètement," (ici, utilisation du mécanisme d'anticipation). Une autre dit que le

fait de s'intéresser au monde de l'éducation a rendu sa tâche plus facile, bien qu'il reste à éclaircir certains points.

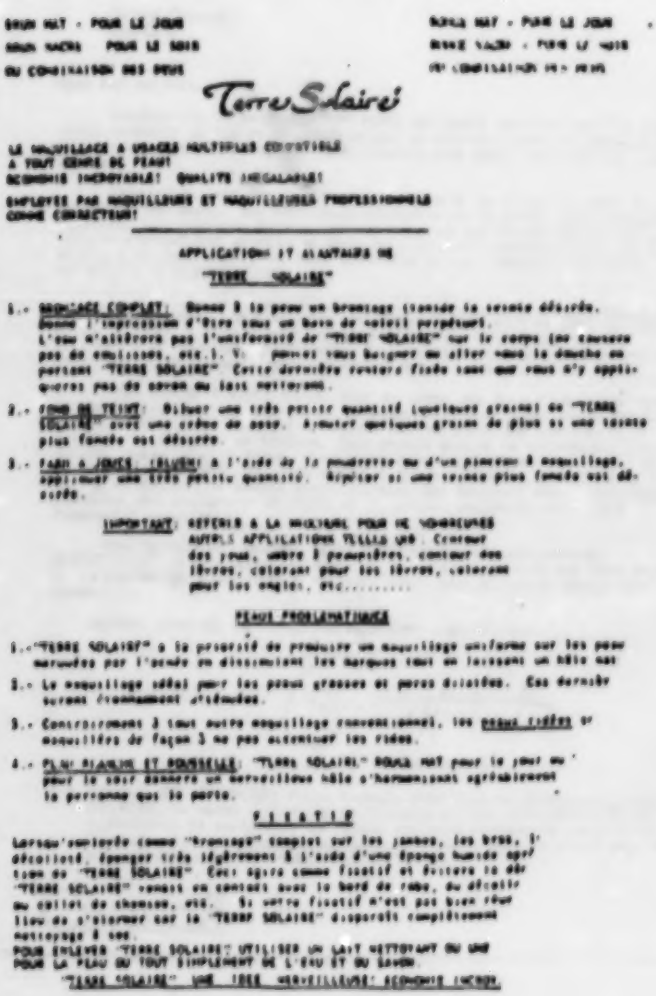
Nous donnons suite à ces faits par une rencontre avec les étudiants où nous posons les questions suivantes aux élèves:

1) Qu'est-ce qui a pu vous rendre le texte difficile à lire?
2) D'après vous, pourquoi est-ce qu'on peut comprendre certains textes plus facilement que d'autres?
3) Avant le début de la lecture d'un texte, qu'est-ce qui peut vous aider?
4) Pour vous, qu'est-ce qui peut vous rendre un texte intéressant?
5) Quand est-ce qu'un texte vous est utile?

L'un d'entre eux prend la parole au nom des autres en affirmant que des explications claires, en début de présentation, sont de nature à les aider à comprendre un texte. Deux ou trois parlent à nouveau d'un contexte connu et d'un thème qui les intéresse, comme autre facteur de facilitation; bref, qui puisse rejoindre leur vécu. Une élève souligne qu'une bonne connaissance du contenu du texte, de la part du présentateur, peut les aider. À 90%, ils s'entendent pour dire que le fait de pouvoir choisir un texte les aide grandement. Ils restent, malgré tout, prêts à utiliser des textes variés. C'est souvent un ou deux élèves qui apportent ces éléments, mais avec l'approbation tacite des autres, cependant.

Dans un dernier temps, pour ce qui est du mécanisme d'anticipation, nous présentons un choix de textes aux élèves par "référence analogique". Nous pouvons définir cette stratégie pédagogique comme faisant ressortir des éléments de leur environnement d'adolescents, ou se rattachant à leur corps.

Voici les trois textes choisis pour illustrer, d'une autre façon, le mécanisme d'anticipation: Terre solaire, Tourisme Canada et Herbalife, (la traduction de ces deux derniers textes est à refaire).



Terre Solaire

APPLICATION ET AVANTAGES DE

"TERRE SOLAIRE"

1.- MAQUILLAGE COMPLET: Donne à la peau un bronzage (foncer la couleur désirée, donne l'impression d'être sous un beau ciel ensoleillé perpétuel). L'eau n'altèrera pas l'uniformité de "TERRE SOLAIRE" sur le corps (ne convient pas de transpirer, etc.). Vous pouvez vous baigner ou aller sous la douche en portant "TERRE SOLAIRE". Cette dernière restera fixée tant que vous n'y appliquerez pas de savon ou tout nettoyant.

2.- FOND DE TEINT: Diluer une très petite quantité (quelques grains) de "TERRE SOLAIRE" avec une crème de soin. Ajouter quelques grains de plus si une teinte plus foncée est désirée.

3.- FARD À JOUES, (BLUSH): À l'aide de la poudrerie ou d'un pinceau à maquillage, appliquer une très petite quantité. Répéter si une teinte plus foncée est désirée.

IMPORTANT: REFERER À LA MAQUILLEUSE POUR DE NOMBREUSES AUTRES APPLICATIONS TELLES QUE: Contour des yeux, ombre à paupières, contour des lèvres, coloration pour les lèvres, coloration pour les ongles, etc.....

PEAUX PROBLÉMATIQUES

1.-"TERRE SOLAIRE" a la propriété de produire un maquillage uniforme sur les peaux marquées par l'acné en dissimulant les marques tout en laissant un bébé mat

2.- Le maquillage idéal pour les peaux grasses et pores dilatés. Ces dernier seront visiblement atténués.

3.- Contrairement à tout autre maquillage conventionnel, les peaux ridées se maquillent de façon à ne pas accentuer les rides.

4.- PEAU PLAQUÉE ET DOUCEÂTRE: "TERRE SOLAIRE" REND MAT pour le jour ou pour le soir donnera un merveilleux hâle d'harmonisant agréablement la personne qui le porte.

P I Q U E T E

Lorsqu'appliqué comme "bronzage" complet sur les jambes, les bras, l'décolleté, éponger très légèrement à l'aide d'une éponge humide après tion de "TERRE SOLAIRE". Ceci agira comme fixatif et fixera le dé "TERRE SOLAIRE" rendra au contact avec le bord de robe, du décolleté ou collet de chemise, etc. Si votre fixatif n'est pas bien rincé lieu de s'étendre sur la "TERRE SOLAIRE" disparaît complètement nettoyage à sec.

POUR ENLEVER "TERRE SOLAIRE" UTILISEZ UN LAIT NETTOYANT OU UNE POUR LA PEAU OU TOUT SIMPLEMENT DE L'EAU ET DU SAVON.

"TERRE SOLAIRE" UNE IDÉE MERVEILLEUSE! ÉCONOMIE INCROY

et

Tourism Canada Tourisme Canada

Ottawa, Canada
K1A 0H6

Cher ami ou amie,

Pendant que la neige fraîche étend son tapis poudreux sur les pentes, venez savourer un bon pousse-café devant un feu pétillant en rencontrant avec de nouveaux amis les activités revigorantes d'un autre jour d'hiver...ici au Canada!

Incroyable pays que le nôtre...et surtout en hiver! Le défi de nos pistes de ski alpin, les conditions parfaites de sa neige, ses paysages sublimes, ses stations d'hiver merveilleuses et ses villes fabuleuses...le tout accompagné d'un entrain et d'une joie de vivre incomparables. Du plus rustique au plus sophistiqué, vous trouverez le lieu d'évasion qui vous convaincra à la perfection.

Pourtant le ski, tout fabuleux qu'il soit, ne fait qu'une partie des possibilités, car il y a de quoi satisfaire à tous et à chacun. Le Canada offre un paradis d'hiver pour tous les goûts: de l'ouragé des pistes pendérneuses au passionnant du bronzage dans un cadre de rêve, en passant par l'heureux délassement dans une source d'eau chaude ou un bon chaud.

Quel que soit votre choix, vous ne serez pas loin d'une ville vibrante de tentations infinies pour vous: flâneurs des rues, magasineurs chevronnés, amateurs de culture pour qui la saison d'hiver entre des nouveautés de musique, de danse et de théâtre. Vous pouvez passer la journée sur les pistes, puis, la nuit venue, vous tremper dans l'ambiance d'une boîte de jazz, de reggae ou de rock. Ou alors assister à une symphonie dans l'une de nos salles de concert de classe mondiale, voir les derniers spectacles issus de Broadway, des boulevards de Paris ou de notre excellente communauté dramatique canadienne.

Quoi de tout, croyez tout! Tourisme Canada vous ouvre GRATUITEMENT un réflecteur de bronzage et de l'information qui vous permettra de commencer dès maintenant à réaliser votre rêve d'évasion hivernale - ici au Canada!

Agréez, cher ami ou amie, nos salutations chaleureuses.

Gordon Hunter

P.S. Envoyez DÈS AUJOURD'HUI votre demande d'une Trousse d'aventures hivernales GRATUITE, de votre réflecteur de bronzage et des renseignements qui vous permettront de participer au "Grand concours d'aventures hivernales au Canada", avec ses prix extraordinaires offerts sous le parrainage de membres de l'industrie canadienne du ski!

Canada

HERBALIFE

Herbalife représente une opportunité rare pour les Canadiens. La compagnie a fait ses débuts en Californie en février, 1980 et en peu de temps connaissait une histoire de marketing. Le consommateur accepta ces produits si rapidement qu'en quelques mois Herbalife était la plus fructueuse des compagnies au pays.

Il y a trois raisons primordiales pour cette croissance marquante. Premièrement, Herbalife a un produit de très haute qualité que la population veut et nécessite. Deuxièmement, Herbalife a été fondé selon les anciens standards qui ont marqué notre héritage: honnêteté, intégrité, fierté et beaucoup de travail. Troisièmement, Herbalife est une opportunité dans laquelle tous les niveaux de vie, à partir de la ménagère aller jusqu'au professionnel, peuvent participer et profiter d'après leurs buts et leurs désirs.

Les ventes de la première année étaient au delà de 2 millions $. Dans la troisième année elles sont au delà de 7 millions $ par mois avec des prévisions de 250 millions $ pour la quatrième année. Pour vous donner une idée réaliste de l'acceptation du consommateur et du potentiel du marché canadien - ce qui suit est un fait - le produit fût introduit à Calgary en Alberta en avril 1982. Pour une partie de ce mois, le volume était de 35,000 $; en mai ce montant augmenta à 175,000 $. Le mois de juin a vu un volume de ventes de 500,000 $. Le produit a été suspendu par le gouvernement canadien attendant l'adoption du système métrique, numéros d'identification, étiquetage bilingue, etc. Le 22 octobre 1982 tous les problèmes étaient rectifiés et toutes les approbations requises étaient reçues du Ministère de la Santé et Bien Etre.

Avec le centre canadien de distribution situé à Calgary et qui ouvrait ses portes à cette date, le volume de la dernière semaine était au delà de 500,000 $. Le volume de novembre était de 2.5 millions $. Comme vous le constatez par cette croissance phénoménale, Herbalife ne fait pas parti de la récession actuelle!

La raison pour cette croissance c'est l'ère présente de participation incluant conditionnement physique, santé, aliment naturel, etc. Herbalife, étant naturel à 100%, avec de l'emphase sur une bonne nutrition et perte de poids, est le "bon produit arrivé au bon moment". Rappelez-vous, que la croissance fantastique de ce produit relève du fait que le produit est efficace. Les gens s'en servent régulièrement avec des résultats remarquables. C'est la vraie preuve de n'importe quel produit.

Si nous avons choisi ces trois derniers textes, c'est qu'ils correspondaient, d'une façon ou d'une autre, à un contexte probablement connu ou, susceptible d'intéresser les étudiants: Terre solaire présente des produits de maquillage et leur mode d'application, Tourisme Canada souligne les bons côtés de l'hiver canadien et du pays lui-même et Herbalife vante un produit naturel de plus en plus populaire au Canada. "L'utilisation d'Herbalife entraîne une perte de poids et sert comme élément de base à une bonne nutrition."

Cette fois aussi, la grille d'évaluation III, Grille d'évaluation sur l'anticipation, (p. 81), se propose de vérifier par des questions précises jusqu'à quel point le jeune considère que cette application du mécanisme peut l'aider à comprendre. Les questions de la grille se rattachent au mécanisme d'anticipation afin d'aider l'élève à préciser sa pensée. Après l'exercice, le fait de répondre à ces questions l'invite à faire l'acquisition d'une connaissance plus grande du mécanisme. L'auto-évaluation qu'entraînent ces questions provoque le processus d'identification. Cette même auto-évaluation apporte aussi des éléments à la recherche, en vue d'une meilleure compréhension en lecture. Au fur et à mesure que nous avançons dans la recherche, les questions des grilles d'évaluation se précisent et s'orientent dans le sens que nous venons de décrire. Nous remarquons qu'avec une grille d'évaluation, composée de questions plus précises et plus près de l'identification du mécanisme-même, les réponses des jeunes deviennent de plus en plus concluantes. Entendons ici que les réponses d'auto-évaluation des jeunes semblent nous apporter plus d'éléments, cela va dans l'optique d'un lien à établir entre l'identification du mécanisme et l'amélioration de la compréhension du jeune en lecture.

Titre du texte: _____

III. Grille d'évaluation sur l'anticipation

Donne ton évaluation, tenant compte que 1 < 5.

1. Le choix de texte que j'ai fait, au début, a aidé à ma compréhension en lecture. 1 2 3 4 5 132/150

2. Les explications données ont été faites pour m'aider à comprendre le texte. 1 2 3 4 5 115/150

3. J'ai rattaché les phrases du texte aux explications afin de mieux comprendre. 1 2 3 4 5 104/150

4. Si j'ai pu comprendre les mots nouveaux, c'est à cause des explications et du sujet du texte. 1 2 3 4 5 107/150

5. Le fait d'avoir lu des textes semblables a été utile à ma compréhension du français. 1 2 3 4 5 79/150

6. Il m'a été facile de suivre le fil du texte. 1 2 3 4 5 122/150

7. Les mots déjà là dans le texte m'ont aidé à comprendre le sens du texte au complet. 1 2 3 4 5 104/150

8. Le contexte m'a aidé à comprendre les mots nouveaux. 1 2 3 4 5 112/150

9. Le fait de m'intéresser au texte m'a aidé à le comprendre. 1 2 3 4 5 122/150

10. J'ai pu comprendre le texte. 1 2 3 4 5 124/150

11. La construction des phrases m'a aidé à comprendre le texte au complet. 1 2 3 4 5 98/150

12. Le fait d'avoir lu des textes semblables dans d'autres langues a pu m'aider à comprendre le sens du texte. 1 2 3 4 5 88/150

13. Mon intérêt pour le sujet m'a aidé à comprendre le texte. 1 2 3 4 5 110/150

14. Le fait d'avoir des documents (textes) authentiques a aidé dans ma compréhension. 1 2 3 4 5 87/145

15. Commentaires personnels.

Merci bien!

Cette fois, trois élèves, préalablement choisis, passent aux autres trois textes. Chaque élève doit choisir un de ces trois textes. Les explications sont brèves et claires. Chacun semble tirer profit de la mise en situation. Leur sérieux ainsi que l'intérêt qu'ils portent à ce travail semblent prometteur, quant aux résultats de l'évaluation.

88% des élèves font la remarque que le choix de texte a pu aider à leur compréhension. Il en découle que l'histoire leur paraît plus facile à suivre. Plusieurs jugent que les explications sont claires et précises. À la fin de la recherche, une fille dit au nom du groupe, que si un texte suscite l'intérêt, tout paraît plus facile. "Cette histoire (Tourisme Canada) était plus facile et intéressante que les autres que tu nous a données." "Le sujet du texte est populaire, cela rend la lecture plus facile." Je l'ai compris (Tourisme Canada) parce que j'ai déjà lu un texte comme celui-là en anglais." "J'ai aimé ce texte parce que j'aime le ski et ça m'aide beaucoup." À la lumière de ces commentaires, nous pouvons dire qu'il semble y avoir un lien entre un contexte signifiant, (connu), et un sujet d'intérêt d'ordre général pour eux. C'est d'ailleurs ce qu'ils nous feront savoir par un ou deux élèves qui représentent le groupe. Plus de 80% d'entre eux disent avoir saisi le sens.

Nous terminons la recherche avec les jeunes par le mécanisme d'association. C'est tout d'abord le texte en créole qu'on leur présente par "instrumentation". C'est-à-dire que par le biais des étapes 1, 2, 3, 4 et 5, le jeune doit élaborer une "association" de phrases signifiantes pour lui. Ce sera probablement des structures de phrases en anglais qu'il associera au texte, tout au long du processus.

Nous devons reconnaître que c'est parce que le texte en créole offre une nouvelle présentation originale que nous sommes d'abord tentés de l'intégrer au

matériel didactique. Il semble aussi, de plus, très bien illustrer le mécanisme d'association.

Nous divisons le texte en cinq parties (que nous appellerons étapes). Le jeune ne doit lire qu'une étape à la fois. Tout le monde lit la même étape au même moment, excepté quatre ou cinq qui regardent les dernières pages avant qu'on le leur dise. La première étape révèle peu sur le contenu du texte. Elle amuse les jeunes.

mitinunpeniunpotloodcuunpeniunpotloodmitaskirbimi
taskirbicartaimitaskirbimilesmitaskirbidenunskref
mitaskirbicartaribapapelminotaskirbicartacuunpotlood
macuunpen

La deuxième étape oriente déjà mieux les élèves, d'autant plus que le chercheur est à même de leur donner quelques indices comme: "nous voyons que le texte ressemble déjà plus à ce que nous connaissons sur les types de phrase". Il leur dit aussi: "Nous avons séparé le texte en phrases plus "régulières", y reconnaissez-vous des mots?" Le chercheur fait remarquer que les phrases ont été regroupées et demande aux élèves s'ils peuvent commencer à faire des liens avec d'autres langues connues. Cinq ou six d'entre eux reprennent les mots: "pen, potlood, skirbi, papel, pen".

Texte en créole:

1) mitinunpeniunpotlood
2) cuunpeniunpotloodmitaskirbi
3) mitaskirbicartaimitaskirbimiles
4) mitaskirbidenunskref
5) mitaskirbicartaribapapel
6) minotaskirbicartacuunpotloodmacuunpen

Les consignes sont pour la troisième étape: "quels mots reconnaissez-vous?" "Remarquez-vous que certaines parties de phrases reviennent?" "Qu'est-ce que cela peut vouloir dire?"

1) Mi tin un pen i un potlood.
2) Cu un pen i un potlood mi ta skirbi.
3) Mi ta skirbi carta i mi ta skirbi mi les.
4) Mi ta skirbi den un skref.
5) Mi ta skirbi carta riba papel.
6) Mi no ta skirbi carta cu un potlood, ma cu un pen.

À cette étape, nous demandons aux élèves d'identifier les structures qui reviennent et d'essayer de les traduire par association d'idée. Le chercheur se rend alors compte que cinq ou six élèves avaient déjà commencé à procéder de cette façon depuis un bon moment.

Quelques élèves, (3 ou 4), parviennent à traduire assez fidèlement le texte avant d'arriver aux quatrième et cinquième étape, ce qui amène le chercheur à leur demander, encore une fois, s'ils ont lu les traductions avant de commencer l'exercice. Tous, sauf deux, répondent qu'ils ne l'ont pas fait. Il est très important que le chercheur signifie très clairement aux élèves, et cela dès le début, qu'ils devront suivre le déroulement de l'expérience étape par étape avec lui. On a aussi intérêt à vérifier si tous respectent la consigne, lors d'une telle mise en situation.

Le papiamentu est une langue créole basée sur l'espagnol avec des influences du portugais et du néerlandais: une traduction?

1) J'ai une plume et un crayon.
2) Avec une plume et un crayon j'écris.
3) J'écris une lettre et j'écris mes leçons.
4) J'écris dans un cahier.
5) J'écris une lettre sur du papier.
6) Je n'écris pas une lettre avec un crayon, mais avec une plume.

The Papiamentu is a Creole language based on Spanish with Portuguese and Dutch influences: a translation?

1) I have a pen and a pencil.
2) I am writing with a pen and a pencil.
3) I am writing a letter and I am writing my lessons.
4) I am writing in an exercise book.
5) I am writing a letter on paper.
6) I am not writing a letter with a pencil, but with a pen.

Le choix de l'exercice et sa présentation par étape semblent intéresser environ 85% du groupe. "Je pense que ce jeu est très intéressant et amusant. C'était amusant et intéressant parce que c'était nouveau. C'était court alors j'ai aimé." Presque tous les commentaires, soit 11 sur 12, vont dans ce sens. Il en va de même à la fin de la recherche. Trois ou quatre élèves, fortement appuyés par les autres reparlent avec enthousiasme de "ce jeu" comme facteur facilitant leur compréhension en lecture.

Plus de 75% des élèves peuvent saisir ce que veut dire associer des mots et des structures d'une langue inconnue à sa propre langue, car presque tous, (même proportion), disent avoir compris l'exercice. Ils ajoutent même, dans leurs commentaires sur le processus: "C'était un bon exercice qui maintenant peut m'aider à comprendre différentes langues facilement". "C'est une excellente façon de reconnaître différentes langues." "Plus j'avançais, plus je comprenais à cause de la séparation des mots et des phrases." "Je connais l'espagnol, donc, comme il y avait des mots en espagnol, ça m'a beaucoup aidé à trouver les mots." "Je l'ai trouvé [l'exercice] assez facile, à cause des mots qui se répétaient." "Je l'ai aimé beaucoup, parce que chaque fois que je tournais une page, j'apprenais plus de mots, et, à la fin, j'ai appris ce qui était écrit. Ça m'apprend aussi à deviner ce qu'un mot veut dire." "Je pense que c'est utile pour apprendre une autre langue. Je pense ensuite que le texte est bien fait, car il y a les mêmes mots dedans plusieurs fois."

En plus de ces quelques témoignages, ce qui nous permet de dire que l'exercice a suscité l'intérêt des élèves est le fait que les trois quarts d'entre eux ont fait un "lien associatif" entre une langue inconnue et la leur. De plus, ils affirment dans leurs commentaires, avoir été conscients de la chose. Plus de 70% d'entre eux ajoutent que la disposition technique les a aidés à comprendre l'exercice.

Si nous avons choisi de diviser le texte en cinq étapes, avant d'arriver au contexte français, c'est que des structures syntaxiques de plus en plus près des leurs doivent devenir évidentes pour eux, et cela, tout au long du processus. Ces structures devraient être plus évidentes à la troisième étape qu'à la première, étant donné le mode de disposition dans les phrases: "Mi ta skirbi", par exemple, constitue, pour les élèves, une structure plutôt évidente. Certains mots comme "papel", "potiood", "pen" se prêtent à une association avec des mots d'autres langues connues, six ou sept élèves les repèrent dès le début et les signalent, d'ailleurs. Autrement dit, la présentation même du texte les amène à faire ressortir assez facilement des liens entre certaines structures syntaxiques d'une langue inconnue (le créole) avec celles d'une langue connue (le français et l'anglais).

La Grille d'évaluation sur le mécanisme d'association a pour but, elle aussi, de sensibiliser le jeune à l'identification du mécanisme. Pour atteindre ce but, nous posons à l'élève certaines questions bien précises. Toutes portent sur l'identification du mécanisme ainsi que sur le degré d'amélioration de la compréhension en lecture. Pour rendre plus claire la grille, nous y introduisons des éléments tirés du texte. Le numéro 18 peut servir d'exemple: "Le fait que les mots "skirbi, ta, mi" reviennent souvent m'a aidé à faire la traduction."

Grille d'évaluation sur le mécanisme d'association

1. Les explications données au débuts de chaque étape m'ont permis de suivre le processus. 1 2 3 4 5 102/145

2. Les explications données étaient claires et bien choisies. 1 2 3 4 5 113/145

3. La situation de jeu m'a été utile. 1 2 3 4 5 81/140

4. La disposition (la construction) des phrases, au fur et à mesure, prépare au résultat final. 1 2 3 4 5 102/140

5. La construction des phrases m'a aidé à en comprendre le sens avant d'avoir lu la traduction. 1 2 3 4 5 95/145

6. Je n'ai pas regardé les autres pages, si tu n'as rien regardé encercle le 5). 1 2 3 4 5 108/140

7. Il a été facile pour moi de suivre l'exercice. 1 2 3 4 5 97/145

8. La traduction de certains mots d'autres langues connues m'a aidé. 1 2 3 4 5 81/135

   Si oui, lesquels: _____

   _____

9. J'ai pu quand même comprendre les mots nouveaux d'autres langues sans regarder les autres pages. 1 2 3 4 5 85/145

10. Il a été facile pour moi de me retrouver et de comprendre la structure de l'exercice. 1 2 3 4 5 87/140

11. Si j'ai pu comprendre les mots nouveaux, c'est à cause de leur fréquence et du fonctionnement de l'exercice. 1 2 3 4 5 103/145

12. Je peux dire que j'ai compris l'exercice. 1 2 3 4 5 106/145

13. L'exercice a facilité ma compréhension en lecture d'une autre langue. 1 2 3 4 5 84/145

14. Je peux dire que je comprends [illegible]ité de passer d'une langue à l'autre de cette façon. 1 2 3 4 5 89/145

15. Il a été évident pour moi que de la première page à la dernière, la découverte du sens des phrases devenait de plus en plus facile. 1 2 3 4 5 124/145

16. Je me doutais de la traduction finale à mesure que j'avançais. 1 2 3 4 5 90/140

17. Ce qui m'a aidé à faire la traduction finale, c'est la progression dans les constructions de phrases et la disposition des mots.

1 2 3 4 5 110/145

18. Le fait que les mots "skirbi, ta, mi" reviennent souvent m'a aidé à en faire la traduction.

1 2 3 4 5 105/145

19. Plus j'avançais, plus je comprenais les phrases à traduire.

1 2 3 4 5 110/140

20. Commentaires personnels

La question 6 de la grille d'évaluation "Je n'ai pas regardé les autres pages" se justifie par le fait que quelques élèves (5 ou 6), avaient déjà presque tout lu avant de commencer l'expérimentation.

C'est avec cette expérimentation et la Grille-synthèse d'évaluation, que nous terminons notre recherche. Il ne nous reste plus qu'à conclure.

Grille-synthèse d'évaluation (Tu évalues en tenant compte que 1 < 5)

1. Le fait d'avoir des explications claires et précises peut m'aider à comprendre un texte. 1 2 3 4 5 105/140

2. La façon de poser les yeux dans une phrase que l'on doit lire peut m'aider à comprendre cette phrase. 1 2 3 4 5 84/140

3. Le fait de connaître le contexte (situation familière) peut m'aider à comprendre le sens d'un texte. 1 2 3 4 5 117/140

4. Le fait d'utiliser différentes façons de présenter des textes peut m'aider à en comprendre le sens. 1 2 3 4 5 93/140
   Si oui, lesquelles: _____
   _____

5. Le fait de reconnaître les constructions en phrases qui sont semblables en anglais, en français et dans d'autres langues m'a aidé à comprendre les textes. 1 2 3 4 5 107/140

6. Le fait de reconnaître certains mots d'autres langues m'a aidé à comprendre le sens de certaines parties de texte. 1 2 3 4 5 106/140

7. J'utilise maintenant d'autres approches (moyens) pour comprendre un texte. 1 2 3 4 5 82/140
   Si oui, lesquelles: _____
   _____

8. Le fait de connaître d'autres moyens pour faciliter la compréhension en lecture m'est utile. 1 2 3 4 5 78/140
   Si oui, lesquels: _____
   _____

9. Je fais des liens avec ce qui est fait en français (travail scolaire et autre) et d'autres langues (anglais, grec, par exemple) 1 2 3 4 5 104/140

10. Le fait d'utiliser des textes authentiques, (par exemple, des articles de journaux, des messages publicitaires), facilite ma compréhension en lecture. 1 2 3 4 5 89/135

11. Je me pose des questions sur ma compréhension en lecture.
1 2 3 4 5 59/140

Si oui, lesquelles: _____

_____

12. Le fait d'avoir rempli des grilles et d'avoir essayé de répondre aux questions du chercheur m'a aidé dans ma compréhension en lecture.
1 2 3 4 5 86/130

13. Certains facteurs ont pu m'aider (les interventions du professeur, du chercheur, l'utilisation du dictionnaire) à comprendre.
1 2 3 4 5 107/140

14. Commentaires personnels.

15. Encore une fois, je tiens à te remercier pour ton appui, ta disponibilité et l'application que tu as mis à me faciliter la tâche.

CHAPITRE V

Conclusion

Présentation des résultats et des questions soulevées par la recherche.

De cette recherche, il ressort que, en situation pédagogique, plus un mécanisme est clairement présenté, puis identifié par l'élève, plus ses chances de le comprendre et de l'utiliser de façon systématique dans ses opérations de lecture augmentent. Le mécanisme devient alors plus évident et l'élève aura tendance à l'utiliser de façon systématique, augmentant de ce fait, sa compréhension en lecture.

Lors d'une activité d'objectivation, vers la fin des expérimentations, les jeunes ont reconnu que lorsque le contexte du document proposé rejoignait plus leur champ d'intérêt, ils en comprenaient plus facilement le sens. (Ex.: sport, émissions populaires à la télévision, tourisme, alimentation, esthétique, etc.). La plupart d'entre eux, maintenant, reconnaissent l'importance du mécanisme d'anticipation.

En effet, une compilation des résultats démontre que les besoins des jeunes semblent aller dans le sens des nouveaux programmes préconisant une approche communicative basée sur la réalité de la vie quotidienne.

Le livre de Frank Smith, Comment les enfants apprennent à lire, a servi de base à l'application pratique de cette approche communicative jugée comme très pertinente par les jeunes, lors de la recherche.

Josée Valiquette, pour sa part, fait les liens entre les fonctions de la communication et une didactique renouvelée de la langue maternelle. Quand elle parle de mettre en relief des situations éducatives relevant d'éléments puisés dans la réalité, ceci rejoint les besoins rapportés par les élèves.

Il est intéressant de constater que les jeunes insistent surtout sur le fait que c'est l'anticipation qu'ils considèrent comme le mécanisme le plus apte à favoriser une amélioration de leur compréhension en lecture; et c'est dans cette voie que se développent les recherches qui servent de cadre théorique à notre expérimentation.

Les résultats de l'expérience poursuivie avec nos élèves viennent confirmer cette assertion de Frank Smith, "La première habileté (de base), dans l'acte de lire, consiste à anticiper le sens et à prélever des échantillons sur la structure de surface afin de réduire l'incertitude". (p. 2).

Il est aussi intéressant de noter que des types de textes diversifiés sont, en général, bien acceptés par les jeunes. Mais à condition que les textes leur soient présentés de manière adéquate et qu'ils se sentent prêts à les aborder. Dans Les intentions en lecture, ne dit-on pas que "le but premier de cette classification est de permettre à l'enseignant de prendre conscience qu'il existe plusieurs types de textes et que l'enfant doit avoir l'occasion de lire la plus grande variété de textes possible".

Il semble donc que les orientations fonctionnelles du programme conviennent autant à l'enseignement en immersion qu'à l'enseignement du français, comme langue maternelle. Nos jeunes sujets des classes d'immersion disent que l'"approche communicative", en plus de les intéresser, est un élément facilitant leur compréhension en lecture.

Les grilles d'évaluation remplies par les élèves, des rencontres personnelles avec eux et des activités d'objectivation ont permis de déterminer que, pour la majorité d'entre eux, le fait d'avoir des explications claires et précises au début de l'activité joue un rôle déterminant quant à la compréhension subséquente de la langue française. Les élèves disent qu'en plus des mises en situations claires, le fait de recevoir des textes d'une personne qui en connaît et en comprend le contenu devient pour eux un facteur additionnel qui peut leur faciliter la tâche.

Au niveau du contenu, nous avons appuyé sur le mécanisme d'anticipation. Comme preuve, on n'a qu'à regarder le nombre de périodes passées sur ce mécanisme, l'éventail de textes utilisés et l'élaboration variée des mises en situation. C'est sûrement le mécanisme que le chercheur a le plus exploré et qu'il applique lui-même le plus souvent. Les résultats de la grille synthèse d'évaluation rapportent que c'est aussi celui que les élèves connaissent le mieux et celui qui les aident le plus dans leur compréhension en lecture. Cela nous amène à faire des liens entre les propres apprentissages du chercheur-professeur, son questionnement, ses prises de conscience, l'importance accordée à un mécanisme et leur impact. La compréhension des processus de lecture, par l'enseignant, peut avoir une grande influence dans la compréhension en lecture chez les jeunes.

Même à la fin de la recherche, certains reconnaissent que le mécanisme de systématisation et son application a pu les aider à leur compréhension en lecture. Cela, malgré le peu de temps consacré à ce mécanisme. La même chose se produit pour le mécanisme d'association, aussi utilisé par certains élèves. "Quand j'utilise la pause des yeux, en anglais, je lis beaucoup plus vite qu'avant". "Je trouve que la seule chose qui m'aide vraiment est la pause des yeux". "C'est une excellente façon de reconnaître différentes langues (association)". "C'était un bon exercice qui m'a aidé à comprendre facilement différentes langues". "... Reconnaître les mots par leur source latine, espagnole ou en d'autres langues".

Notre critère d'évaluation des divers mécanismes a été le suivant: à la fin de cette recherche, tous les élèves peuvent identifier les différents mécanismes présentés et les utiliser avec plus ou moins d'efficacité dans leurs lectures. Nous avons illustré ces mécanismes à l'aide de textes choisis, à partir du critère suivant: répondre le plus possible aux objectifs du nouveau programme de français. Les documents présentés sont authentiques, c'est-à-dire qu'ils fournissent l'occasion au jeune de lire des textes utilisés assez couramment dans la vie quotidienne. En plus, nous lui présentons des textes faisant appel aux quatre types de discours en vigueur au Québec, soit le type informatif (souvent purement descriptif), ludique, (souvent humoristique et amenant un jeu possible), incitatif, (convaincant) et expressif, (poétique, d'allure souvent sentimentale). C'est dans l'optique du nouveau programme que nous avons sélectionné les textes relatifs aux mécanismes.

Les témoignages des jeunes et leurs commentaires appuient ces orientations du nouveau programme: l'utilisation de documents authentiques et le recours aux différents types de discours. Plusieurs attribuent aux illustrations "le pouvoir" de faciliter la lecture d'un texte, (cf. les documents en annexe I) "Philishave présente

le système qui dresse et coupe" et "Fuji... Le sourire des fêtes". Nous avons, à plusieurs reprises, observé les effets du phénomène "illustration - compréhension" chez les jeunes.

Notre recherche nous a aussi obligé à nous adapter à la clientèle, c'est-à-dire qu'en cours de route nous avons apporté certaines modifications, selon les réactions des élèves et de la titulaire.

Le nouveau programme de français encourage aussi une présentation de textes variés. Nous avons donc offert au jeune un choix de textes. Il a pu, ainsi, utiliser le document qu'il croyait le plus susceptible de l'intéresser. Nous avons dû sélectionner des textes à peu près du même niveau pour que les grilles d'évaluation et les commentaires soient uniformisés. Dans l'ensemble, les jeunes ont dit apprécier notre manière de faire. Ils ont fait le rapport entre l'intérêt suscité et leur compréhension. Par exemple, les filles ont apprécié qu'on leur donne des textes sur le maquillage. "Cela nous intéresse beaucoup", disent-elles.

Pour le chercheur, cette recherche ouvre des portes à certaines questions dont la place de l'image comme facteur d'amélioration dans la compréhension en lecture française. Même au secondaire, un très grand nombre d'élèves ont avoué que l'utilisation de l'image leur permettait de cerner avec beaucoup plus de facilité le contenu d'un texte. Doit-on ajouter aux textes qu'on présente aux adolescents cet aspect qu'ils semblent réclamer, avec raison? Le chercheur, suite à leurs réactions, se demande si le fait d'apporter des illustrations aux textes qu'on leur distribue, ne serait pas un élément à repenser comme facteur d'amélioration de leur compréhension en lecture, au secondaire.

Nous nous demandons comment développer une série de stratégies pédagogiques basées sur le jeu. Les jeunes semblent le réclamer comme un élément souvent propre à les aider dans leur amélioration en compréhension en lecture au secondaire. Le jeu, d'après leurs commentaires, a souvent comme caractéristique de susciter des éléments très intéressants. Dans les activités d'objectivation, le chercheur a remarqué aussi que de nouveaux étudiants s'étaient exprimés en faveur du jeu comme élément à retenir dans l'expérimentation. Il semble que par son caractère, le jeu puisse permettre une plus grande flexibilité. Nous entendons par là, tant au niveau de la facilitation de la compréhension elle-même que dans l'éveil subit de l'intérêt chez de nouveaux élèves. Pour que le texte devienne jeu, il peut suffire qu'on présente les phrases autrement que d'habitude, (cf. les étapes du texte en créole dans le mécanisme d'association).

Nous continuons notre réflexion en nous demandant si un travail plus systématique au niveau des mécanismes peut avoir des effets, chez les jeunes, dans leur compréhension de textes utilisés en français et dans les autres matières scolaires.

L'autre élément de réflexion déclenché par notre recherche touche au renouvellement de la didactique. Par exemple, comment donner un contexte signifiant à chacun des mots considérés comme difficiles par le jeune en si peu de temps? Comment le trouver, ce temps, pour analyser les motifs du choix des mots par les élèves dans les tests de closure?

Nous retrouvons aussi une adéquation entre les objectifs d'un programme fait, à l'origine, pour des francophones et la manière dont ce groupe d'anglophones y a

répondu. Ceci soulève une piste de recherche très intéressante qui peut nous faire réfléchir sur certains éléments dans la formation des maîtres en immersion et en langue seconde.

Le processus de compréhension en lecture française chez les élèves du groupe-cible nous amène, enfin, à nous poser des questions relativement à l'influence possible de l'enseignant, à leur propre apprentissage et à leur propre questionnement. Nous convenons alors de nous intéresser au perfectionnement des maîtres en immersion et en langue seconde.

Bibliographie

Alinsky, S. Manuel de l'animateur social, Paris, Éditions du Seuil, 1976, 256 p.

Chamberland, Pierre. Savoir-lire volet I, II, III, Bureau du perfectionnement de l'enseignement au premier cycle du primaire, C.E.C.M.

Coulombe, Pierre (autres). Inventaire descriptif des activités d'apprentissage, Montréal, AIES, oct. 1976.

Cohen, Mauffrey. "Vers une nouvelle pédagogie de la lecture", Paris, Éditions Armand Colin, 1983, 224 p.

Cunningham, Roger T. Developing Question & Asking Skills, in James E. Weigand, Ed., Developing Teacher Competencies (c) 1971, Translated by Permission of Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Foucambert, Jean. La manière d'être lecteur, Paris, Éditions SERMAP, 1976, 128 p.

Gignac, Jean (autres). Guide d'utilisation des activités d'apprentissage, Montréal, AIES, avril 1980, 82 p.

Goodman, K.S. The psycholinguistic nature of the reading process, Wayne State University Press, Éditions E.S.F., 1973, 347 p.

Gouvernement Canadien, Rapport préliminaire de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1965.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Programme d'étude français langue maternelle, 4e et 5e secondaire, formation générale.

Gouvernement du Québec, Core programme in French as a Second language secondary I to V, 1972.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Guide méthodologique, Notions sur la taxonomie, Québec, Services général des communications du ministère de l'Éducation, 1978, 30 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Guide pédagogique primaire, français, langue seconde, Québec, 1983.

Gouvernement du Manitoba, Supplément français, 7e année à 12e année, 1973.

P.P.M.F. Lecture, Le processus de lecture-intentions de lecture, U.Q.T.R.

P.P.M.F. L'évaluation en lecture, U.Q.T.R.

P.P.M.F. Séminaire de lecture, Le processus de lecture, U.Q.T.R.

Reboul, O. Qu'est-ce qu'apprendre? Vendôme, P.U.F., 1980, 206 p.

Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage, Trad. et adapté par A. Vézina, Montréal, Presses de l'Imprimerie Gagné, Ltée, ARW, 1979, 279 p.

Smith, F. Comment les enfants apprennent à lire, Montréal, Éditions France-Amérique, 1981, 169 p.

Swain, Merrill. "French Immersion Programs across Canada Research Fondinas", Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, The Canadian Modern Language Review on Bilingualism in Education, November 1974, Vol. 31, no 2.

Valiquette, Josée. Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Juillet 1979, 236 p.

Vincent, Joseph. Comprendre, produire, objectiver, mon nouveau programme de français au secondaire, vol. I, Librairie Guérin, 288 p.